DOCUMENT RESUME

ED 218 436 CE 031 873

AUTHOR	Smith, Paul
TITLE	The Development of a Taxonomy of the Life Skills Required to Become a Balanced Self-Determined Person = Essaie de Classification des Competences Necessaires pour Devenir une Personne Autonome et Bien Equilibree.
INSTITUTION	Canada Employment and Immigration Commission, Ottawa (Ontario). Occupational and Career Analysis and Development Branch.
PUB DATE	81
NOTE	131p.; Not available in paper copy due to light, broken print.
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Behavioral Objectives; Cognitive Processes; Competence; *Coping; Critical Thinking; *Daily Living Skills; Decision Making; Human Relations; *Interpersonal Competence; *Problem Solving; *Self Control; *Self Determination; Skill Development
IDENTIFIERS	Goal Setting

ABSTRACT

Intended for use by life skills coaches and students, program evaluators, and individuals developing lesson plans and other training materials, this taxonomy includes all of the terminal performance behaviors and corresponding sub-skills required to become and function as a balanced, self-determined person who manages the problems of everyday life through the discriminating use of a repertoire of problem-solving skills. Following a sketch of recent advances in life skills research, the development and applications of the taxonomy are outlined. Next, 222 skills are grouped according to 17 complexes, each of which contains listings of component elementary skills. In the following chapter the 17 complex skills are grouped into the 4 very complex skill categories of human relations, problem solving, critical thinking, and management of personal affairs. Discussed next are management and intervening factors as well as coping skills. Appended to the taxonomy are the hierarchical and cumulative sequencing of the 222 life skills as well as a 34-item bibliography. A complete version of this text in French is attached. (MN)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED218436

the development of

a taxonomy of the life skills required to become a balanced self-determined person

1981

by Paul Smith
Sir Sandford Fleming College
Peterborough
Ontario

for

Employment and Immigration Canada / Emploi et Immigration Canada

Occupational and Career Analysis and Development / Analyse et développement – Professions et carrières

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. S. Conners

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CE 031 873

TABLE OF CONTENT

		PAGE
CHAPTER I:	Introduction	1
	A Second Generation of Life Skills Research	2
	The Life Skills Integration Model	2
	Taxonomy of Skills	4
	Development of the Taxonomy	5
	Applications of the Taxonomy	9
	Future Life Skills Projects	10
CHAPTER II:	The Elementary and Complex Skills	11
CHAPTER III:	The Complex and Very Complex Skills	30
CHAPTER IV:	Management Skills and Intervening Factors	32
CHAPTER V:	Coping Skills	35
APPENDIX I:	The Hierarchial and Cumulative Sequencing of the 222 Life Skills	38
BIBLIOGRAPHY:		60

CHAPTER I

Introduction

There have been many new developments in Life Skills since Saskatchewan NewStart's initial work in the 1960's. For example:

- Life Skills training is the major component of the Basic Job Readiness Training Program, a Canada Employment and Immigration Commission (C.E.I.C.) sponsored program which is offered by most of Ontario's 22 community colleges.

- Many Boards of Education at both the primary and secondary school levels are including Life Skills training in their curriculums.

- Community and government agencies in many centres - for example Young Women's Christian Associations and Probation Services - provide Life Skills training for their clients.

- Outside of Canada, many countries - including Britain, Australia, the United States and Sweden - have implemented Life Skills programs for youth and "disadvantaged" adults. Concern about youth unemployment and its related problems is growing. As solutions for these youth problems are sought, new applications for Life Skills programs will continue to be identified.

- Increasingly, industries and businesses in Canada are including Life Skills training in a modified form as part of their staff development programs.

- Two years ago the Association of Life Skills Coaches of Ontario - A.L.S.C.O. - was formed, primarily because of the extensive, rapid growth of Life Skills. In the spring of 1981, a committee sponsored by A.L.S.C.O. developed a taxonomy of the skills required by Life Skills coaches and made recommendations concerning the training and certification of coaches. These recommendations are currently being implemented.

A SECOND GENERATION OF LIFE SKILLS RESEARCH

New developments as those listed above havecreated renewed Canadian interest in the research and development aspects of Life Skills. As a result, C.E.I.C.'s Occupational and Career Analysis and Development Branch has recently produced and published two new reports, More Life Skills (11.) by Joan Hearn and A Conceptual Framework for the Life Skills Program (17.) by Dana Mullen. The former text, intended as a supplement to the original Life Skills Coaching Manual (14.), contains 31 new lessons, some of which aim at teaching the newly identified skills of critical thinking and self-management. The latter report by Mullen includes a reappraisal of the needs for Life Skills, a comprehensive model which unites the principles of Life Skills theory, and an analysis of the lessons in the Life Skills Coaching Manual and More Life Skills using the new theoretical model.

"THE LIFE SKILLS INTEGRATION MODEL"

Prior to Mullen's report, there was not an unified statement of the theoretical foundations of Life Skills. Rather, the theories, principles and objectives which together provided the overall rationale for the Life Skills program were "contained in collections of articles written at successive stages of program development by numerous developers who discussed the program from different points of view." (17.-P43) The new model developed by Mullen incorporates the main aspects of these theories and principles including:

- the definition of Life Skills as "problem-solving behaviours appropriately and responsibly used in the management of personal affairs", as they pertain to the "five areas of life responsibility identified as self, family, leisure, community and job". (17.P.43)

- The Life Skills Process/Content Model which describes the interdependence of three dimensions of the course to which students respond - the content, group and problem-solving dimensions - and the ways in which students respond to these three dimensions. (17.-P.43)

- the Life Skills Learning Model which describes the alternation of the two processes of "abstraction" and "application" as they are used to study and learn new behaviours. (17.-P.45)

- the objective of Life Skills training "to produce graduates who will draw from a repertoire of problem-solving behaviours to meet the problems of everyday life". (17.-P.45)

To the existing theories and principles, Mullen has added some ideas, concepts and principles from cognitive science including:

- the development of mental representations (17.-P.59)

- Piaget's theory of cognitive development from the stage of "concrete operations" to the stage of "formal reasoning" (17.-P.61)

- principles of cognitive restructuring, conceptual growth and the development of self-concept

- the role of critical-thinking skills in skill acquisition.

The result of her work is a comprehensive Life Skills model - the "Life Skills Integration Model" - a synthesis of the models and principles developed by Saskatchewan NewStart and the theories and ideas associated with cognitive science. In keeping with the "Life Skills Integration Model", the overall objective of Life Skills training "is to develop a Balanced Self-Determined Person, solving problems creatively in everyday life." (17.-P.74) Balanced self-determined individuals are

"individuals who have a repertoire of problem-solving behaviours from which they draw and who are confident enough to express themselves in the discriminating use of those behaviours". (17.-P.69) Their skills are sufficiently integrated so as to enable them to manage their personal affairs by applying the skills appropriately". (17.-P.69) Balanced self-determined behaviour results from "the integration of Life Skills into cognitive structure and the growth of a Self concept which leads to the formation of a coherent SELF-OTHERS IMAGE". (17.-P.75) Mullen describes the model as follows. "The title 'Life Skills Integration Model' has been chosen because it encapsulates the notion that the learning of Life Skills is a process of integrating sub-skills, manifested outwardly as observable behaviours, into cognitive structure. These sub-skills are successively subsumed into higher-order Life Skills which in turn are manifested as observable problem solving and interpersonal behaviours of an increasingly complex nature. In this way, the cognitive powers are raised, in the domain of Self in relation to the external world, from a concrete level to the level of formal reasoning. In the process, the concept of Self is developed, leading to the formation of a coherent Self-Others image, which generates the Balanced Self-Determined behaviour that is the goal of the course." (17.P.68)

TAXONOMY OF SKILLS

The development of the "Life Skills Integration Model" paved the way for further Life Skills development. The new model made possible the identification of the Terminal Performance Objectives of Life Skills training, as well as the elementary or sub-skills required to achieve the specific

terminal behaviours and skills. Good theory - in this case the "Life Skills Integration Model" - is indispensable to the development of a taxonomy of skills. Behaviours and skills can "have no theoretical meaning or explanatory power outside of their theoretical context" (7.-P.94). The "Life Skills Integration Model" provided the theoretical context for the taxonomy of Life Skills.

The development of a comprehensive taxonomy of Life Skills was the purpose of this paper. The new taxonomy includes all of the terminal performance behaviours and corresponding sub-skills required to become, and function as, a Balanced Self-Determined person who manages the problems of everyday life through the discriminating use of a repertoire of problem solving skills.

DEVELOPMENT OF THE TAXONOMY

The following steps taken by the developer, outline the method used to develop the charts containing the required Life Skills:

1. A review of the literature on Life Skills, coping skills and employability. (see Bibliography)
2. Identification of the key points of theory from the "Life Skills Integration Model" which were relevant to the development of the taxonomy. These points included:
   (a) The goal of Life Skills training as being the development of Balanced Self-Determined individuals.
   (b) The description of a "common core of needs" of Life Skills students expressed in "three categories: interpersonal skills, problem-solving skills and knowledge of self-worth". (17.-P.40)

(c) The recognition that the problems Life Skills students are faced with all concern Self in relation to the management of personal affairs in the life areas of Job, Family, Leisure and Community. (17.- P.60)

(d) The idea that there is a logical sequence for skill development in which simple behaviours and sub-skills are subsumed in higher order complex skills.

(e) The idea that critical thinking skills play an important role in the acquisition of skills and the development of self concept.

(f) The idea that there is a separate set of management skills which are required to manage the affairs of life.

(g) The recognition that the Life Skills "training process involves a learner in a learning group". (17.-P.94)

3. Identification of the generic elementary skills required to become, and function as, a Balanced Self-Determined person.

4. The grouping of the elementary skills into four categories representing very complex terminal performance skills and behaviours - Human Relations, Problem Solving, Critical Thinking and Management.

5. The grouping of the elementary skills within the very complex skill categories into seventeen complex skills - Use Non-Verbal and Physical Attending Behaviours, Use Listening Skills, Use Speaking Skills, Interact with Others, Develop Self Awareness, Use Assertiveness Skills, Be Proficient In and Use Basic Literacy and Numeracy Skills (Human Relations complex skills); Identify a Problem, Identify a Solution to a Problem, Implement a Solution to Solve a Problem, Evaluate a Plan (Problem Solving complex skills); Process Information by Gathering Data, Process Information by Thinking Divergently, Process Information by Thinking Convergently, Process Information to Develop Self Concept to that of a Balanced Self-Determined Person (Critical Thinking complex skills); Proactively Manage One's Life, Reactively Manage One's Life (Management complex skills).

6. The sequencing of the elementary skills within each complex skill in hierarchial order according to the logic of order of performance - for example, "ask self fact-finding questions" is listed before "answer own fact-finding questions". The order in which the skills are sequenced within the complex skills categories is not critical. The main purpose of grouping the skills in complex skill categories is to enable the reader to quickly review the sub-skills which are required for the performance of each complex skill.

7. The designation of each sub-skill as independent - i.e. not requiring pre-requisite skills - or as dependent - i.e. requiring pre-requisite skill(s).

8. The identification of the pre-requisite skills for each dependent skill.

9. The sequencing of all of the sub-skills in a hierarchial and cumulative manner. This task was completed after consideration of the following points:

   (a) The independent skills and the pre-requisite skills for each particular skill should be listed first.

   (b) Skills required to function in the Life Skills learning group should be listed early in the taxonomy - for example "identify helpful and harmful group behaviours".

   (c) Some flexibility re sequencing must be allowed to enable Life Skills coaches to adjust the sequence to the needs of their students.

   (d) Some skills which require many pre-requisite skills - for example, skills used to evaluate a plan - would logically appear near the end of the sequence of skills. However, students must be exposed to these skills early - albeit in simplified form - so as to begin to understand them and/or to begin to apply them to simple tasks. Similarly, some complex, higher-order skills - for example,

"teach, explain and/or demonstrate ideas, behaviours and skills to others" - reflect key aspects of the Life Skills methodology - in the case of the above example, the "Practise, Use, Teach" (PUT) approach to learning Life Skills. Consequently, these skills should be learned early. Skills as those described above could either be listed more than once, could be listed early in the hierarchy to reflect the need to use them early or could be listed later in the hierarchy to reflect their complexity and dependence on other sub-skills. Faced with this sort of decision, the developer usually chose to list the skill only once, in a position in the hierarchy which reflects the complexity and cumulative aspect of the skill.

(e) Many decisions concerning the sequencing of skills are and must remain arbitrary. Many of the basic listening and speaking skills are pre-requisite skills for other skills and therefore should be learned early. Similarly, some of the elementary critical thinking skills - for example, recall and record data - must also be learned early. Likewise, there are some elementary problem-solving skills and self-awareness skills which are pre-requisite skills for more complex skills. Consequently the final decisions concerning the sequencing of the elementary skills which should be learned early must be made by the Life Skills coach according to the needs of the students. Therefore, the problem solving skill "use brainstorming to get ideas" can appear in the hierarchy either before or after the attending skill "appropriately use eye contact, gestures and attentive posture while listening and speaking".

The chart of the identified skills (see Appendix I) contains the 222 skills required to function as a Balanced Self-Determined person. These skills are sequenced in a hierarchial and cumulative manner to show how specific,

elementary behaviours lead to more and more complex skills until the overall objective - a fully functioning Balanced Self-Determined person - is reached. The list of skills can be divided approximately in half. The first 124 skills are those which must be learned early in the Life Skills process. These skills represent the basic critical thinking, human relations, problem solving and management skills. As discussed above, the precise order in which these skills must be learned is to some extent arbitrary. The pre-requisite skills for each of these skills, as for all skills in the chart, can be determined by reference to the list of pre-requisite skills which follow each skill. The remaining 98 skills are the more complex, higher order skills which require competence in pre-requisite skills. These skills should in most cases be learned later in the Life Skills process.

APPLICATIONS OF THE TAXONOMY

The taxonomy of Life Skills is intended for the use of Life Skills coaches and students, program evaluators, and individuals developing lesson plans and other training materials.

Coaches can use the taxonomy to sequence lessons, keeping in mind the particular needs of their students. Students can use the taxonomy to determine the skills which they have and/or must learn, as well as the order in which they must learn the skills. Both coaches and students can use the charts as checklists to monitor progress on the course.

Program evaluators and coaches can determine the effectiveness of Life Skills training by using the taxonomy as a checklist of the skills acquired by a student during training.

Individuals who develop training materials can use the taxonomy to identify the skills to be learned, the order in which they must be learned, the amount of emphasis particular skills require and the best ways of integrating skills, identified in the future, into the existing taxonomy and training materials. Further, the taxonomy can be used to analyse existing training materials to determine the extent to which they incorporate all of the required skills.

FUTURE LIFE SKILLS PROJECTS

As discussed above, the taxonomy can be a useful tool for individuals who develop training materials. With the completion of the taxonomy of Life Skills, efforts should be made to improve Life Skills materials, especially lesson plans. The existing lessons contained in the Life Skills Coaching Manual and in More Life Skills should be evaluated using the taxonomy to determine whether they are capable of developing in students the required skills. New lesson plans should then be written for skills not adequately covered in existing lessons.

Chapter II

THE ELEMENTARY AND COMPLEX SKILLS

This chapter contains the 222 skills which were identified as necessary to enable an individual to become, and function as, a Balanced Self Determined person. As discussed in Chapter I, the elementary skills are grouped into 17 complex skills, and listed within each complex skill according to the logic of order of performance. Often the same elementary skill is listed in several complex skill categories to reflect its role in the performance of various complex skills. The skills are grouped in the complex skill categories to enable the reader to quickly review the sub-skills which are required for the performance of each complex skill. In some respects, the grouping of the elementary skills into complex skills is artificial. In reality, skills are often more closely related to their pre-requisite skills, many of which are in other complex skill categories. Each of the complex skills with its component elementary skills is listed below:

Complex Skill

Use Non-Verbal and Physical Attending Behaviours

Component Elementary Skills

C1. Appropriately use eye contact, gestures and attentive posture while listening and speaking.

C2. Deliberately reduce muscle tension and adopt comfortable posture to achieve the appearance of physical relaxation.

C3. Communicate respect, empathy, genuineness and trust non-verbally.

C4. Recognize and interpret the meaning of attending behaviours used by others

i.e. identify behaviours which indicate other person's inability to hear

i.e. identify behaviours which may indicate other person's inability to understand

i.e. identify behavioural clues which may be indicators of interpersonal distance needs, including physically retreating or approaching, duration of eye contact, tenseness or relaxation

i.e. identify behavioural clues which may be indicators of other person's mood changes and/or feelings.

Complex Skill

Use Listening Skills

i.e. those skills required to receive a message

Component Elementary Skills

C5. Ensure that the other has the opportunity to state and support his point of view or feelings.

C6a. Listen to the words of the speaker.

C6b. Use "minimal encouragers" to encourage the speaker.

C7. Use "tracking" questions and statements.

C8. Paraphrase to reflect understanding of content.

C9a. Empathize with other person.

C9b. Use "mirroring" statements to reflect understanding of feelings.

C10. Record "who", "what", "where", "when" and literal "why" data based on spoken information.

C11. Identify the main points made by the speaker.

C12. Identify the expected outcome(s) of the conversation which are intended by the speaker.

C13. Recognize from other's conversational style the degree of formality - informality desired.

C14. Identify topics of interest, mutual or otherwise.

C16. Reinforce and/or confirm own understanding by:

- asking closed questions
- rephrasing in own language and asking for confirmation of own interpretation
- asking the speaker to restate in step-by-step sequence
- encouraging the other to elaborate when necessary

C42. Receive positive, negative and neutral feedback, ranging from non-stressful to stressful.

Complex Skill

Use Speaking Skills

i.e. those skills required to send a message

Component Elementary Skills

C15. Ask self and others fact-finding questions.

C17. Speak in a clear voice, at the appropriate level of volume and speed, with effective intonation.

C18. Use self-disclosure effectively.

C19. Express feelings effectively and appropriately.

C20a. Communicate respect, empathy, trust and genuineness verbally.

C20b. Level with other(s), i.e. use skills of immediacy and concreteness.

C43. Give positive, negative and neutral feedback, ranging from non-stressful to stressful.

C21. Recognize situations where formal or informal conversational style is an obvious requirement.

C22. Use conversational style appropriate to other person's age, sex, role and status and appropriate to other person's desires of formality/informality.

C23. Ensure that own verbal and non-verbal messages are consistent.

C24. State and support own point of view by presenting or citing knowledge, experience, observations or opinion related to the discussion.

C25a. Identify main ideas to be communicated and the outcomes expected from own communication.

C25b. Preface conversation with statement of intent when necessary.

C26. Introduce one concept at a time.

C27. Build on concepts previously introduced.

C28. Preface statements to indicate fact or opinion.

C29. Direct a conversation toward achievement of an objective or purpose by:

- ensuring own conversation is kept directive
- recognizing when other person has steered conversation away from objective or purpose
- identifying the appropriate spot in the conversation to redirect the topic
- bringing the conversation back to the objective or purpose when other person introduces non-relevant or divergent topics.

Complex Skill

Interact with Others

i.e. those skills required to meet and interact with others

Component Elementary Skills

C30. Introduce self to peers and non-peers.

C31. Initiate formal and informal conversation.

C32a. Respect peer and non-peer psychological distance.

C32b. Identify and control biases towards others.

C33a. Identify contemporary social conventions

e.g. language, behaviour - in various contexts
e.g. at work, in a restaurant - and respond appropriately.

C33b. Identify institutional and societal norms and the ways in which institutions and society are organized.

C44. Identify helpful and harmful group behaviours.

C34. Modulate behaviour to meet identified needs for inclusion, affection and control.

C35. Use group maintenance skills as harmonizing and encouraging.

C36. Appropriately accept gestures of kindness and friendliness, e.g. accept compliments.

C37. Compromise and/or strive to reach consensus when appropriate.

C38. Negotiate with others to reach agreement.

C39a. Cooperate and work with peers

i.e. act pleasantly
do own share of work correctly and on time
help others and fill in for others
accept responsibility for own mistakes.

C39b. Cooperate and work with those in authority

i.e. follow instructions
report problems and progress
accept supervision
accept criticism
work within rules and limits of responsibility
ask permission when required.

C40. Direct others - e.g. children -

i.e. supervise, discipline set and enforce limits, give direction.

C41. Teach, explain and/or demonstrate ideas, behaviours and skills to others.

Complex Skill

Develop Self-Awareness

Component Elementary Skills

S1. Describe values, beliefs, attitudes, interests, skills, temperaments, traits, needs, preferences which describe self.

S2. Describe behaviours, i.e. things done which show feelings, emotions - which appear to describe self and which are a result of self-concept.

S3. Describe past and present roles played by self as well as definite and possible future roles.

S4. List significant events that have occurred in personal life.

S5. Identify influences of significant events on self-concept.

S6. Identify major decisions which were made as a result of significant events.

S7. List influences on self-concept, i.e. family, friends, physical factors, status, past experience - and describe how and in what ways they influence self-concept.

S8. Describe responses to various kinds of tasks, people and situations.

S9. Solicit and receive feedback concerning perceptions of self held by others.

S10. Compare perceptions of self held by others with self-perceptions to identify similarities and differences.

S11. Identify self-destructive and other-destructive aspects of self-concept.

S12. Identify self-enhancing and other-enhancing aspects of self-concept.

S13. Compare "idealized self" with "actual self" to identify discrepancies and similarities.

S14. Identify and list instances where own behaviours were not in accord with planned/intended behaviours.

S15. Identify and list recurring differences between actual and intended behaviours.

S16. Identify and acknowledge the need for improvement, changes, skill acquisition, training re descriptors related to self-concept.

S17. Identify and maintain adequate standards of health and hygiene.

Complex Skill

Use Assertiveness Skills

Component Elementary Skills

A1. Identify emotions, especially negative ones such as anger, fear, depression, lack of confidence and anxiety.

A2. Identify the source/cause of identified emotions in specific situations.

A3. Accept emotions as "natural".

A4. Accept that conflict is sometimes necessary and can result in positive outcomes.

A5. Describe your position on an issue - i.e. what you feel, believe and want.

A6. Take a stand, based on your position.

A7. Initiate confrontation when required and appropriate.

A8. Control emotions during conflict.

A9. Use the skills of "fighting fairly"

i.e. "get off the topic"
admit feelings
ask/let other person describe feelings
paraphrase
examine assumptions
reach mutual resolution.

A10. Use assertive techniques, e.g. "broken record".

A11. Consider feelings of others and adjust style and goal of interaction accordingly.

A12. Anticipate/determine possible objections of others and design approach accordingly.

A13. Give authoritative direction

i.e. announcing, advising, directing, teaching, requesting, specifying.

C* Complex Skill

Be Proficient In and Use
Basic Literacy Skills and Numeracy Skills

Component Elementary Skills

The elementary skills are not listed here. While it is recognized that these skills are important they are not Life Skills as defined by Saskatchewan New Start. There are many existing taxonomies which deal only with these basic literacy and numeracy skills.

Complex Skill

Identify a Problem

Component Elementary Skills

P1. Recognize that a problem or situation exists for which a solution is required.

P2a. Attack the problem by starting at a point which can be understood.

P2b. Provide adequate time for consideration of the problem.

P2c. Make a conscious commitment to try to solve the problem.

P3. Ask self 5WH questions.

P4. Answer own 5WH questions.

P 5. Use brainstorming to get ideas.

P 6a. Make objective use of imagination.

P 6b. Record, sort and analyse data.

P 7. Identify parts of the problem not understood, which require clarification.

P 8. Decide if it is necessary to go to a resource person or facility to obtain information or help.

P 9. Identify sources of information or help.

P10. Ask others fact-finding questions.

P11. Use critical thinking skills to ensure understanding of data, and relationships between data, is complete and accurate.

P12a. Generate alternative statements of the problem.

P12b. Define the problem in concrete, observable behavioural terms with criteria and conditions and expected outcomes.

P13. Relate the problem to concrete past or present knowledge and experiences to clarify definition of the problem.

P14a. Identify defined problem and accompanying decisions as "hot" - i.e. as involving "ego issues", e.g. getting married - or as "cold" - e.g. opening a bank account.

P14b. Judge the severity of the problem and keep it in perspective.

P15. Accept responsibility for the problem when applicable, i.e. "own" the problem.

Complex Skill

Identify a Solution to a Problem

Component Elementary Skills

P16. Generate and/or identify alternative courses of action.

P17. Identify points where decisions must be made.

P18. Identify alternative choices which are available at each decision point.

P19. Identify and list criteria to evaluate the different alternatives.

P20. Identify the values and cognitive themes/statements which will influence the choice of alternative.

P21. Develop criterion scales.

P22. Identify information needed to make the decisions necessary to solve the problem.

P23. Determine community resources appropriate to the problem.

P24. Deliberately search out new information relevant to evaluation of alternatives.

P25. Identify information discrepancies and gaps.

P26. Consider new information and expert opinion and technical information to which exposed even though such information, opinion and advice does not support initial preference.

P27. Apply criterion scales to alternatives and identify those which obtain the greater values.

P28. Make use of hypotheses to predict the consequences of choosing various alternatives.

P29. Evaluate/identify positive and negative consequences of all knownalternatives by considering:

- gains and losses for self
- gains and losses for significant others
- self-approval or self-disapproval.
- approval or disapproval by significant others.

P30. Identify restraining and facilitating forces for each alternative, using force field analysis.

P31. Establish a priority list of alternative courses of action.

P32. Choose a reasonable solution based on values, skills, probability of success, consequences and resources available.

P33. Confirm a decision by telling others and by making a commitment to plan and act.

Complex Skill

Implement a Solution to Solve a Problem

Component Elementary Skills

P34. Establish specific short term goals.

P35. Identify the required tasks/activities.

P36. Sequence tasks/activities.

P37. Identify tasks which need to be learned or for which you need help.

P38. Identify and estimate resources for each required task.

P39. Establish standards of quality, quantity and time.

P40. Priorize standards of quality, quantity and time.

P41. Develop a time schedule.

P42. Develop and outline the action plan either verbally, in writing or by diagram, indicating activities, sequences, resources, decision points and goals, i.e. who, what, when, where, why, how.

P43. Commit yourself to a plan.

P44. Anticipate and prepare for negative feedback which may occur when plan is implemented.

P45. Identify significant others who must be informed about and/or included in the plan.

P46. Inform significant others about plan.

P47. Ask for and accept help when required.

P48. Assign tasks to others.

P49. Anticipate future requirements and problems.

P50. Develop contingency plans that may be required if difficulties arise.

P51. Carry out/perform simple tasks.

P52. Carry out a plan intended to resolve a personal problem.

Complex Skill

Evaluate a Plan

Component Elementary Skills

P53. Establish concrete behavioural criteria with which to evaluate performance of tasks both during and after completion.

P54. Apply criteria to evaluate performance of tasks, i.e. rate behaviours, how and how well they were performed.

P55. Compare the results of tasks or plan of action with predicted results to determine effectiveness and efficiency - during and after performance.

P56. Observe and/or determine consequences for self and others.

P57. Relate consequences to actions/behaviour to assess whether actions are/were responsible and appropriate.

P58. Modify plans or goals as a result of evaluation findings.

P59. Evaluate progress toward short and long term goals.

Complex Skill

Process Information by Gathering Data

Component Elementary Skills

T 1. Recall, remember data.

T 2. Observe, objectively note.

T 3. Defer judgement while decoding.

T35. Consciously use cognitive statements/themes to control negative stimuli.

T 4. Record "who", "what", "where", "when", and literal "why" data.

T 5. Translate data, i.e. give part for part rendering in own words.

T 6. Tabulate data.

T 7. Search for diversity with regard to data, cues.

T 8. Discriminate/be selective re cues, stimuli, data, subtleties of the situation.

Complex Skill

Process Information by Thinking Divergently

i.e. those skills required to sort, analyse and differentiate between data

Component Elementary Skills

T 9. Establish criteria with which to rate, rank, and classify data.

T10a. Rate, rank and classify data by applying criteria.

T10b. Analyse data by force field analysis.

T11a. Use abstractions in specific and concrete situations so as to study, understand and modify.

T11b. Distinguish between relevant and non-relevant information.

T12. Distinguish between obvious true/false claims, and personal opinions expressed by others.

T13. Determine by questioning whether non-obvious data expressed is a true/false claim or an opinion.

T14. Verify obvious true/false claims by applying rules, standards, observations.

T15. Recognize assumptions and inferences.

T16. Recognize fallacious arguments.

T17. Recognize when emotional appeals are used to compensate for dubious reasoning.

T18. Recognize general techniques used in persuasive material and arguments.

T19. Assess assumptions and inferences to determine their consistency with available information.

T20. Assess the appropriateness of analogies.

T21a. Recognize and define an hypothesis.

T21b. Check consistency of hypothesis with available information and verified assumptions.

T41. Verify hypothesis using available data.

T22. Generate alternative interpretations of a stimulus or experience.

T23. Weigh the effects of taking different perspectives.

T24. Obtain the alternate perceptions of others.

T25. Compare data obtained from two or more sources and note any discrepancies or differences.

T26. Detect interrelationships between data, experiences.

T27. Recognize and trace back cause and effect relationships.

T28. Be aware of/identify multiple rather than single causes and effects where appropriate.

T40. Compare own claims and observations with reality by asking self and others fact-finding questions.

Complex Skill

Process Information by Thinking Convergently

i.e. those skills required to integrate data

Component Elementary Skills

T29a. Generalize from previous experiences or data.

T29b. Make inferences.

T30a. Go beyond immediate data to determine implications, to predict consequences and results.

T30b. Consider/predict second-order consequences, i.e. side effects or surprise results.

T31. Translate difficult, abstract terms/data into simpler and more concrete terms or into more familiar terms.

T32. Develop an hypothesis based on analysis of data.

T33. Modify hypothesis as required by new data.

T34. Relate actions to consequences to assess whether a behaviour was/is responsible and appropriate.

T36. Develop an unique communication to convey ideas and feelings.

T37. Translate perceptions, insights and discriminations into effective interpersonal transactions.

T38. Describe the problem solving process and the component skills in detail.

T39. Use analogies to increase understanding.

Complex Skill

Process Information to Develop Self-Concept to that of a Balanced Self Determined Person

Component Elementary Skills

TS1a. Apply the processes of differentiation and integration when reflecting and self-remembering about self.

TS1b. Identify cognitive themes and self-statements which control thinking and behaviour.

TS2. Evaluate cognitive themes to determine if they are realistic and/or interfering.

TS3. Judge when own view is taken:

- unthinkingly from habit out of self interest
- for social convenience
- on reasoned conviction that it is justified.

TS4a. Relate self-concept to your style of acting, living and thinking/reasoning.

TS4b. Trace cause and effect relationships for decisions made in own history and identify possible consequences for different choices which could have been made.

TS5. Assimilate new data and experiences into existing mental structures, cognitive themes, understanding - i.e. apply existing understanding and past experience to new data.

TS6. Adjust present mental structures, cognitive themes, understanding to accommodate new data and experiences - i.e. adjust understanding and past experience to incorporate new data and experiences.

TS7. Alternate processes of assimilation and accommodation to progressively increase level of adaptation to environment - i.e. integrate new information into the remainder of the old as revised by the new.

TS8. Create an imbalance between assimilation and accommodation to provide opportunity to produce a more stable state of adaptation, e.g. risk a new experience.

TS9. Relate new data to self-concept and to cognitive themes.

TS10. Perceive self as a personal construction existing in personally constructed situations.

TS11. Perceive self as causal agent generating new perspectives and new ways of relating to environment.

TS12. Modify or change response or plan by cognitive reappraisal - i.e. cognitively rationally reappraise your evaluation of stimuli, your interpretation, your irrational beliefs, the appropriateness of your actions and your self statements.

TS13. Go beyond a single or external given interpretation.

TS14. Develop a personal profile which shows the planned changes, and the range of acceptable change, in personal characteristics/self concept.

TS15a. Integrate understanding of self - i.e. piece together data produced in self exploration - to produce comprehensive description of self concept.

TS15b. Integrate understanding of self to identify and/or produce new cognitive statements and behaviour patterns.

TS16. Translate self understanding, self concept into action.

TS17. Define a Balanced Self Determined (B.S.D.) person.

TS18. Explain the Life Skills process of becoming a B.S.D. person.

TS19. Use critical thinking skills to develop, maintain and adjust self-concept.

Complex Skill

Proactively Manage One's Life

i.e. use decision-making that is a logical and developmental series of goal oriented activities in which you critically examine self and the variables of life, make necessary compromises and systematically plan and commit self to those activities needed to achieve a fulfilling life.

Component Elementary Skills

M1a. Approach management of own life in a systematic way.

M1b. Use processes of assimilation and accommodation to progressively increase level of adaptation to environment.

M1c. Describe the "idealized" self you would like to become.

M1d. Plan for change so as to prepare for it and/or initiate it.

M2. Identify and evaluate future alternatives and options.

M3a. Identify and describe opportunities for self which exist in the present or which may arise in the future.

M3b. Identify major decisions which exist in the present or which may arise in the future.

M4. Set long-term goals and objectives.

M5. For each long-term goal, identify short-term goals which are congruent.

M6. Predict the effects on long-term goals if different short-term goals are chosen.

M7. Predict the effects on long-term goals if short-term goals are not realized.

M8. Identify short-term goals which permit the achievement of the most long-term goals.

M9a. Select the optimum match of short and long term goals.

M9b. Identify available and/or required resources including own internal and external assets, and other-people and non-people resources.

M10. Identify future roles which will be required to achieve long-range goals.

M11. Identify existing skills which can be used to achieve future goals.

M12. Identify new skills which will be required to achieve future goals.

M13. Identify and describe problems which exist or may arise in achieving long-term goals.

M14. Establish and implement plans to reach long-term goals.

M15. Monitor progress towards short and long-term goals and make adjustments as required.

M16. Maintain commitment to plans and motivation during adversity by relating with significant others.

M17. Refashion one's personal life to support change, e.g. create new behaviour patterns or join or establish new peer group.

Complex Skill

Reactively Manage One's Life

i.e. select, organize and use appropriate human relations, problem-solving and critical-thinking skills to manage an immediate problem situation.

Component Elementary Skills

MR1. Use processes of assimilation and accommodation to adapt to new immediate problem situation.

MR2. Set short-term goals and objectives.

MR3. Use problem solving skills to solve the problem.

Chapter III

THE COMPLEX AND VERY COMPLEX SKILLS

In this chapter the seventeen complex skills are grouped into the four very complex skill categories of Human Relations, Problem-Solving, Critical Thinking and Management of Personal Affairs.

When Mullen reviewed the needs of persons who seek Life Skills training, she identified a common core of needs for lifeskills which she expressed in three categories - interpersonal skills, problem-solving skills and knowledge of self worth. In addition, she identified the need for critical thinking skills and, at various times in her report, discussed the need for skills to manage one's affairs. Consequently, the four very complex skill categories outlined above were chosen to correspond with Mullen's findings. (17, p. 40)

Very Complex Skill

Human Relations

i.e. those skills required to communicate and interact effectively with others and to develop awareness of one's skills and Self characteristics.

Component Complex Skills

Use Non-Verbal and Physical Attending Behaviours
Use Listening Skills
Use Speaking Skills
Interact with Others
Use Assertiveness Skills
Develop Self-Awareness
Be Proficient in and Use Basic Literacy Skills and Numeracy Skills

Very Complex Skill

Problem-Solving

i.e. those skills required to identify and solve problems and to evaluate plans and results.

Component Complex Skills

Identify a Problem
Identify a Solution to a Problem
Implement a Solution to Solve a Problem
Evaluate a Plan

Very Complex Skill

Critical Thinking

i.e. those skills required to (a) process information by gathering data and by thinking divergently and convergently to solve personal problems, and to (b) develop and revise a Self Concept by processing and evaluating data.

Component Complex Skills

Process Information by Gathering Data
Process Information by Thinking Divergently
Process Information by Thinking Convergently
Process Information to Develop Self Concept to that of a Balanced Self-Determined Person

Very Complex Skill

Management of Personal Affairs

i.e. those skills required to react to and manage immediate problem situations and to plan and manage the affairs of one's life over the long term.

Component Complex Skills

Proactively Manage One's Life
Reactively Manage One's Life

Chapter IV

MANAGEMENT SKILLS AND INVERVENING FACTORS

Saskatchewan NewStart defined Life Skills as "problem solving behaviours appropriately and responsibly used in the management of personal affairs"(17,-P43). Until recently, little effort was made to define what was meant by "management", to determine the role of management skills in the Life Skills process, or to identify the management skills.

Management skills are now viewed as a separate group of skills which enable individuals, when necessary, to select the appropriate skills from their repertoire of skills, to combine these skills in an unique and effective way and to apply them to the solution of specific problems. Two sets of management skills have been identified - reactive and proactive, (see Chapters II & III). Reactive management skills enable individuals to cope with and solve immediate problem situations. Proactive management skills enable individuals to manage their lives based on future opportunities and long range goals, rather than react on the basis of needs and goals of the immediate situation. Proactive management skills allow individuals to anticipate potential problems, to plan ahead and to prevent many reactive problem situations from occurring. Further, proactive skills enable individuals to identify, plan for and take advantage of both existing and future opportunities. Part of the process of becoming a Balanced Self-Determined person is to become a "vigilant" information processor(19,-P14), a proactive manager of life who does not avoid decisions, conflict or commitment. Successful life management - both reactive and proactive - requires an extensive repertoire of human relations, problem solving and critical thinking skills, including a thorough understanding of Self, of Others and of the relationship of Self to Others. The 222 skills identified in Chapter II, and sequenced in a cumulative order

in Appendix I, provide the necessary repertoire.

There is however, another aspect of life management which must be considered. Most of us know individuals who are not successful in some respect or another, although they possess all the necessary skills - they have a complete repertoire. Why then are these people unsuccessful? What's missing? When searching for answers, people often mention personality characteristics and attitudes as being the problem - for example, laziness or low self-confidence.

Personality characteristics and attitudes play an important role in determining the extent to which individuals will use skills and manage their lives. Self-confidence, self-worth, enthusiasm, a sense of purpose, initiative, the will to succeed and motivation are all factors which can intervene in the management process to influence the use or non-use of skills.

These "intervening factors" play a dual role in the Life Skills process - they are mediators between the skill repertoire and the use of the skills, and they are also outcomes of successful skill use. Life Skills literature has long recognized that the successful practise and use of new skills and behaviours influences factors like confidence and willingness to use skills. The " Life Skills Integration Model" describes the way individuals progress towards the goal of a Balanced Self-Determined person by successfully learning and using new skills. However, the role of these factors, in combination with management skills, in influencing the use of skills and determining an individual's approach to life management perhaps needs more emphasis in the Life Skills process. These factors are not skills and so cannot be taught. However, students should be made aware of the role of these factors early in the Life Skills process. The development

of positive "intervening factors" should be encouraged, planned and monitored similar to the development of skills. Since they are not skills, these factors do not appear in the taxonomy. Nevertheless, "intervening factors" play an important role in the management of personal affairs and should not be overlooked. Future research intended to identify all of these factors and to clarify their role in the Life Skills process should be undertaken.

Chapter V

COPING SKILLS

Individuals are often faced with problem situations with which they must cope, using either reactive or proactive management skills. The Life Skills Checklist (14.-P47) describes many potential problem situations from each of the five content areas of Life Skills - Self, Family, Job, Leisure and Community. Life Skills students learn Life Skills by focusing on and solving problems from each of these five content areas - for example, "Deal with conflict with your boss" describes a typical problem situation from the content area of Job. Since the solution of each specific problem requires an unique combination of specific elementary and complex Life Skills, the intent of Life Skills training is to learn generic Life Skills - i.e. groups or classes of skills which are not specific to any content area. Generic skills - for example, the generic communication skill "appropriately use eye contact, gestures and attending posture while listening and speaking" - are transferable and so can be used in many different contexts.

Facts - for example, "know your rights as a tenant" - are not skills, are specific to particular contexts and so are not included in the taxonomy. Instead the generic skills required to identify and obtain the necessary facts are listed.

The emphasis of this paper has been on the identification of essential generic Life Skills. The 222 generic skills which were identified are the skills which should comprise an individual's repertoire of skills. As generic skills they belong to no specific content area. However, the use of the five content areas is an effective way of identifying problem situations and their accompanying problems. The designation and use of the five content areas should be continued for this purpose.

Faced with a problem in a particular context area, an individual can use his management skills, mediated by positive "intervening factors", to select and combine the appropriate skills from his repertoire to create an unique and effective solution to the problem. This new combination of elementary and complex generic Life Skills is, in fact, a complex coping skill. Coping skills then are complex skills, created or assembled to cope with problems in specific situational contexts - for example, an employment context. Coping skills developed to deal with similar problems in different contexts - i.e. cope with conflict in the family or at work - would contain some common generic skills and some different skills required for the particular situation.

An example of a specific coping skill may be helpful in understanding coping skills and the management process. An individual faced with the need to perform in a job interview must use his management skills to select the necessary skills from his repertoire. Some, not all, of the relevant skills which the individual would select and combine to cope with a job interview would include:

1. Problem solving skills as:
   - ask self and others fact-finding questions - for example, "What do I wear, say, do?"
   - develop a plan describing who what why where when and how
   - evaluate actions and behaviours (during and after interview)
   - adjust plans and actions based on evaluation.

2. Communication skills as:
   - appropriately use non-verbal and physical attending behaviours when speaking and listening
   - "use self-disclosure appropriately"
   - "listen to the words of others"
   - "identify the main ideas made by the speaker".

3. Critical thinking skills as:

   - "recall data"
   - "translate data" (during the interview)
   - "rank, rate and classify data by applying criteria", (to judge effectiveness of own answers)
   - relate Self to the job (requires self-awareness skills as well).

4. Interaction skills as:

   - "introduce self to peers and non-peers"
   - identify contemporary social conventions in the context of a job interview.

The fact that the individual is going to a job interview implies the presence of at least short term goals, and some "intervening factors" as a willingness to take risks and self-confidence. The specific coping skill which results in this example is the ability to "present oneself" in the context of a job interview.

The following list contains a few examples of problem situations for which coping skills are required. For each of these situations, coping skills could be assembled and used to solve the problem.

- how to cope with conflict in various contexts
- how to cope with change
- how to select a job goal
- how to find a job
- how to keep a job
- how to change jobs
- how to cope with unemployment
- how to budget
- how to maintain a home, i.e. shop, cook
- how to cope with leisure time
- how to work in groups
- how to work alone
- how to make, keep or end a relationship
- how to manage time
- how to set goals
- how to cope with stress
- how to manage your sexuality
- how to keep fit and healthy

Appendix I

THE HIERARCHIAL & CUMULATIVE SEQUENCING OF THE 222 LIFE SKILLS

The following chart contains the 222 generic Life Skills required to become and function as a Balanced Self-Determined person. The skills are sequenced in a hierarchial and cumulative order to show how specific, elementary skills and behaviours are subsumed in more and more complex skills until the overall objective - a Balanced Self-Determined Person - is reached.

The first 124 skills are those which must be learned early in the Life Skills process. These skills represent the basic critical thinking, human relations, problem solving and management skills. As discussed in Chapter I, the precise order in which these skills must be learned (and consequently the order in which they are listed) is to some extent arbitrary and dependent on the needs of the Life Skills students. The remaining 98 skills are the more complex, higher order skills which should, in most cases, be learned later in the training process.

Each of the skills is identified by both a letter of the alphabet and a number. The letter part of each code designation represents the type of skill involved. The letters and the type of skill they represent are as follows:

P = Problem Solving Skills

C = Communication Skills as listening, speaking, interacting with others and non-verbal attending behaviours

A = Assertiveness Skills

S = Self-Awareness Skills

T = Critical Thinking Skills

TS = Critical Thinking Skills used to develop self-concept

M & MR = Proactive and Reactive Management Skills respectively.

The number part of each code designation identifies the position of that particular skill within its complex skill category. The reader can use this information to determine approximately how early within the complex skill category the particular skill is required. For example, the skill "P4" is "answer own 5WH questions". The "P" identifies the skill as a problem solving skill and the "4" tells the reader that the skill is used early in the problem solving process, and therefore that it should be learned early.

Some skills are designated by a second letter following the number - for example, "T10a". This second letter was required by the developer to add some additional skills to the taxonomy. The reader should ignore this extra letter designation. Skills as "T10a" and "T10b" should be regarded as separate skills which are not necessarily related.

The code designation for the prerequisite skill(s) for each skill are listed following the written description of the skill. For example, the skill "distinguish between relevant and non-relevant information" (T11b) requires two prerequisite skills (T8 and T10a). Each of these prerequisite skills also requires some prerequisite skills. These latter prerequisite skills are not listed as prerequisites for "T11b". The interested reader must trace these earlier prerequisite skills back through the chart.

	Skill	Prerequisite Skills
C*	Be proficient in and use basic literacy skills and numeracy skills	Nil
C6a	Listen to the words of the speaker	Nil
C30	Introduce self to peers and non-peers	Nil
P3	Ask self 5WH questions	Nil
C5	Ensure that the other has the opportunity to state and support his point of view or feelings	Nil
C2	Deliberately reduce muscle tension and adopt comfortable posture to achieve the appearance of physical relaxation	Nil
C1	Appropriately use eye contact, gestures and attentive posture while listening and speaking	Nil
C17	Speak in a clear voice, at the appropriate level of volume and speed, with effective intonation	Nil
T3	Defer judgement while decoding	Nil
T1	Recall, remember data	Nil
T2	Observe, objectively note	Nil
T4	Record "who", "what", "where", "when" and literal "why" data	Nil
T6	Tabulate data	Nil
T5	Translate data i.e. give part for part rendering in own words	Nil
T7	Search for diversity with regard to data, cues	Nil
MR2	Set short-term goals and objectives	Nil

	Skill	Prerequisite Skills
P1	Recognize that a problem or situation exists for which a solution is required	Nil
P5	Use brainstorming to get ideas	Nil
P6a	Make objective use of imagination	Nil
P51	Carry out/perform simple tasks	Nil
C4	Recognize and interpret the meaning of attending behaviours used by others -	T2, C1
	i.e. identify behaviours which indicate other person's inability to hear	
	i.e. identify behaviours which may indicate other person's inability to understand	
	i.e. identify behavioural cues which may be indicators of interpersonal distance needs including physically retreating or approaching, duration of eye contact, tenseness or relaxation	
	i.e. identify behavioural clues which may be indicators of other person's mood changes and/or feelings	
C9a	Empathize with other person	C6b, P6a, T1
C6b	Use "minimal encouragers" to encourage the speaker	C1, C6a
C7	Use "tracking" questions and statements	C1, C6a, C11
C3	Communicate respect, empathy, genuineness and trust non-verbally	C9a, C1, S1, S2, TS1b, C32b

	Skill	Prerequisite Skills
C20a	Communicate respect, empathy, genuineness and trust verbally	C9a, C17, S1, S2, TS1b, C32b
C8	Paraphrase to reflect understanding of content	C6a, T5, C17, C1
C9b	Use "mirroring" statements to reflect understanding of feelings	C6a, C9a, A2, C17, C1, C4
P4	Answer own 5WH questions	P3
P10	Ask others fact-finding questions	P3
C16	Reinforce and/or confirm own understanding by: - asking closed questions - rephrasing in own language and asking for confirmation of own interpretation - asking the speaker to restate in step-by-step sequence - encouraging the other to elaborate when necessary	P4, T5, C6a, P10
C32a	Respect peer and non-peer psychological distance	C9a, C4, C33a
C22	Use conversational style appropriate to other person's age, sex, role and status and appropriate to other person's desires of formality/informality	C6a, C4, C9a, C33a, C33b, C17
C23	Ensure that own verbal and non-verbal messages are consistent	C1
A1	Identify emotions, especially negative ones such as anger, fear depression, lack of confidence and anxiety	P3, P4, T1, P5, T4
A2	Identify the source/cause of identified emotions in specific situations	A1

	Skills	Prerequisite Skills
A3	Accept emotions as "natural"	Requires positive experiences before internalized
A4	Accept that conflict is sometimes necessary and can result in positive outcomes	Requires positive experiences before internalized
C19	Express feelings effectively and appropriately	A1, A3, A4, A2, C1, C23, C9a, C17
C18	Use self-disclosure effectively	C33a, C33b, T2, C1, C9a, C32a
C32b	Identify and control biases toward others	P3, P4, T4, T1, P5, A1, S2
C42	Receive positive, negative and neutral feedback ranging from non-stressful to stressful	C1, C6a, C5, T3, C32b, C11, C12, A1, A2
C36	Appropriately accept gestures of kindness and friendliness e.g. accept compliments	C42
C14	Identify topics of interest, mutual or otherwise	C6a, T4, P10, C11
C11	Identify the main points made by the speaker	C6a, T4, C16, T8
C12	Identify the expected outcome(s) of the conversation which are intended by the speaker	C6a, T4, C16
C13	Recognize from other's conversational style the degree of formality-informality desired	C6a, T2, C4, C33a
T9	Establish criteria with which to rate, rank, and classify data	MR2
P21	Develop criterion scales	T9

	Skill	Prerequisite Skills
T10b	Analyse data by force field analysis	T10a
T16	Recognize fallacious arguments	T1, T2, T4, T10a
T12	Distinguish between obvious true/ false claims and personal opinions expressed by others	T1, T2, T4, T10a
T15	Recognize assumptions and inferences	T1, T2, T4, T10a
T18	Recognize general techniques used in persuasive material and arguments	T1, T2, T4, T10a
T8	Discriminate/be selective re cues, stimuli, data, subtleties of the situation	T7, T2, T4
T24	Obtain the alternate perceptions of others	P10, C6a, C32b, T3, T4
T10a	Rate, rank and classify data by applying criteria	T9, T1, T4, P21, T10b, T8
T27	Recognize and trace back cause and effect relationships	T1, T2, T4, T10a
T14	Verify obvious true/false claims by applying rules, standards, observations	T12, T10a, T19, T17, T16
T40	Compare own claims and observations with reality by asking self and others fact-finding questions	P3, P4, P10, C6a, C1, C32b, T14, T3
T13	Determine by questioning whether non-obvious data expressed is a true/false claim or an opinion	P3, P4, P10, C6a, C1, C32b, T3, T12, T10a
T19	Assess assumptions and inferences to determine their consistency with available information	T15, T14

	Skill	Prerequisite Skills
T31	Translate difficult, abstract terms/ data into simpler and more concrete terms or into more familiar terms	T4, T5, T1, P6a P4, T29a
T11a	Use abstractions in specific and concrete situations so as to study, understand and modify	T4, T5, T1, P6a, P4, T29a
T39	Use analogies to increase understanding	T31, T11a
T17	Recognize when emotional appeals are used to compensate for dubious reasoning	T18, T15, T12, T16, T13
P2b	Provide adequate time for consideration of the problem	P1
P2c	Make a conscious commitment to try to solve the problem	P1
P2a	Attack the problem by starting at a point which can be understood	P1, P3, P4, T4
P7	Identify parts of the problem not understood, which require clarification	P1, P3, P4, T4
P22	Identify information needed to make the decisions necessary to solve the problem	P2a, P7, MR2
P8	Decide if it's necessary to go to a resource person or facility to obtain information or help	P22, S1, S2, P4
P9	Identify sources of information or help	P8, P10, T4, P5, P6a
P12b	Define the problem in concrete, observable behavioural terms, with criteria and conditions and expected outcomes	P12a, T4, T10a

	Skill	Prerequisite Skills
P14b	Judge the severity of the problem and keep it in perspective	T10a, P13
P15	Accept responsibility for the problem when applicable i.e. "own" the problem	P12b
P16	Generate and/or identify alternative courses of action	P12b, P3, P4, P5, P6a, P10, P9, P11
P32	Choose a reasonable solution based on values, skills, probability of success, consequences and resources available	P16, P31, T10a
P42	Develop and outline the action plan either verbally, in writing or by diagram, indicating activities, sequences, resources, decision points and goals - i.e. who, what, when, where, why, how.	P32, P36, P40, P37, P38, P41, P17
P54	Apply criteria to evaluate performance of tasks - i.e. rate behaviours, how and how well they were performed	T10a, P35
S1	Describe values, beliefs, attitudes, interests, skills, temperament, traits, needs, preferences which describe self	T1, T4, P3, P4, T7
S2	Describe behaviours - i.e. things done which show feelings, emotions - which appear to describe self and which are a result of self-concept	T1, T4, P3, P4, T7
S3	Describe past and present roles played by self as well as definite and possible future roles	T1, T4, P3, P4, T7, P6a

	Skill	Prerequisite Skills
M1c	Describe the "idealized" self you would like to become	P6a, P3, P4, T4, S1, S2, S3, P5
TS1b	Identify cognitive themes and self-statements which control thinking and behaviour	P3, P4, T4, T1
S8	Describe responses to various kinds of tasks, people and situations	P3, P4, T4, T1
S4	List significant events that have occurred in personal life	P3, P4, T4, T1
S17	Identify and maintain adequate standards of health and hygiene	P3, P4, P10, T4, T1, P5
TS17	Define a Balanced Self-Determined (B.S.D.) person	T1, T4
TS18	Explain the Life Skills process of becoming a B.S.D. person	TS17, T1, T4
T38	Describe the problem-solving process and the component skills in detail	T1, T4
C44	Identify helpful and harmful group behaviours	P3, P4, P10, T4, T1, P5
C35	Use group maintenance skills such as harmonizing and encouraging	C44, C42, C43, C9a
S7	List influences on self-concept - i.e. - family, friends, physical factors, status, past experience - and describe how and in what ways they influence self-concept	S1, S2, TS1b
S12	Identify self-enhancing and other enhancing aspects of self-concept	S1, S2, TS1b, T10a

	Skill	Prerequisite Skills
S11	Identify self-destructive and other destructive aspects of self-concept	S1, S2, TS1b, T10a
S14	Identify and list instances where own behaviours were not in accord with planned/intended behaviours	S2
S15	Identify and list recurring differences between actual and intended behaviours	S2, S14
S9	Solicit and receive feedback concerning perceptions of self held by others	P10, T4, C42
S10	Compare perceptions of self held by others with self-perceptions to identify similarities and differences	S9, S1, S2, TS1b, T10a
C37	Compromise and/or strive to reach consensus when appropriate	C35, C9a, A11
C34	Modulate behaviour to meet identified needs for inclusion, affection and control	C33a, C35, S1, S2
S5	Identify influence of significant events on self-concept	S4, S1, S2, TS1b, T10a
S6	Identify major decisions which were made as a result of significant events	S4, S1, P3, P4, T4
TS9	Relate new data to self-concept and to cognitive themes	S1, S2, TS1b, T10a
TS2	Evaluate cognitive themes to determine if they are realistic and/or interfering	TS1b, T10a
TS4a	Relate self-concept to your style of acting, living and thinking/ reasoning	S7, S11, S12, S15, S17

	Skill	Prerequisite Skills
TS4b	Trace cause and effect relationships for decisions made in own history and identify possible consequences for different choices which could have been made	S6, T27, T28, P6a, P3, P4, T4.
M3a	Identify and describe opportunities for self which exist in the present or which may arise in the future	P5, P3, P4, T4, P6a, S1
M3b	Identify major decisions which exist in the present or which may arise in the future	P5, P3, P4, T4, P6a, P1
C33a	Identify contemporary social conventions - e.g. language, behaviour - in various contexts e.g. at work, in a restaurant - and respond appropriately	P3, P4, P10, T4, T1, P5
C21*	Recognize situations where formal or informal conversational style is an obvious requirement	C33a, C13
T28	Be aware of/identify multiple rather than single causes and effects where appropriate	T27, T7
C39a	Cooperate and work with peers i.e. - act pleasantly - do own share of work correctly and on time - help others and fill in for others - accept responsibility for own mistakes	C34, MR2, C42, C43, C3, C20a
C39b	Cooperate and work with those in authority i.e. - follow instructions - report problems and progress - accept supervision - accept criticism - work within rules and limits of responsibility - ask permission when required	C34, C33b, MR2, C42, P2c, C3, C20a

	Skill	Prerequisite Skills
S16	Identify and acknowledge the need for improvement, changes, skill acquisition, training re descriptors related to self-concept	TS15a, P3, P4
TS14	Develop a personal profile which shows the planned changes, and the range of acceptable change, in personal characteristics/self-concept	M1d, TS15a, TS15b, S16
TS15a	Integrate understanding of self - i.e. piece together data produced in self-exploration - to produce comprehensive description of self-concept	S13, T4
S13	Compare "idealized self" with "actual self" to identify discrepancies and similarities	M1c, S10, T25
C43	Give positive, negative and neutral feedback ranging from non-stressful to stressful	C1, A11, C3, C20a, C23, C19, C24, C25a
C24	State and support own point of view by presenting or citing knowledge, experience, observations or opinion related to the discussion	C25a, C17, C23, T1, A6
A5	Describe your position on an issue i.e. what you believe, feel and want	P3, P4, A2
A6	Take a stand, based on your position	A5, C25a
C41	Teach, explain and/or demonstrate ideas, behaviours and skills to others	TS15a, C25a, C27, C20b, MR2, P6a, P36
T22	Generate alternative interpretations of a stimulus or experience	T8, P5, T24, P3, P4

	Skill	Prerequisite Skills
T25	Compare data obtained from two or more sources and note any discrepancies or differences	T8, T10a
T26	Detect interrelationships between data, experiences	T8, T10a
T11b	Distinguish between relevant and non-relevant information	T8, T10a
T20	Assess the appropriateness of analogies	T39, T10a
T35	Consciously use cognitive statements/themes to control negative stimuli	TS1b, S8, C32b
TS15b	Integrate understanding of self to identify and/or produce new cognitive statements and behaviour patterns	S13, M9a, T4, S16
M1d	Plan for change so as to prepare for it and/or initiate it	M9a, TS10, TS11, TS15a
TS5	Assimilate new data and experiences into existing mental structures, cognitive themes, understanding i.e. - apply existing understanding and past experience to new data	TS15a, T1, TS9, T25, T26, T22
TS6	Adjust present mental structures, cognitive themes, understanding to accommodate new data and experiences i.e. - Adjust understanding and past experience to incorporate new data and experiences	TS15a, T1, TS9, T25, T26, T22
TS3	Judge when own view is taken: - unthinkingly from habit out of self-interest - for social convenience - on reasoned conviction that it is justified	TS15a, P3, P4, T25

	Skill	Prerequisite Skills
C33b	Identify institutional and societal norms and the ways in which institutions and society are organized	P3, P4, P10, T4, T1, P5
C25a	Identify main ideas to be communicated and the outcomes expected from own communication	M2, P3, P4
C31	Initiate formal and informal conversation	C25a, C22, C14
C26	Introduce one concept at a time	C25a, C17, P36
C25b	Preface conversation with statement of intent when necessary	C25a, C17
C28	Preface statements to indicate fact or opinion	C25a, C17, T14
A11	Consider feelings of others and adjust style and goal of interaction accordingly	C9a, C4, C25a, MR2
A12	Anticipate/determine possible objections of others and design approach accordingly	C25a, C9a, P6a, T1, MR2
T23	Weigh the effects of taking different perspectives	T22, T10a
T29a	Generalize from previous experiences or data	T1, T26, P6a
T21a	Recognize and define an hypothesis	T1, T2, T4, T10a
T21b	Check consistency of hypothesis with available information and verified assumptions	T21a, T19, T11a, T25, T26, T31
P11	Use critical thinking skills to ensure understanding of data, and relationships between data, is complete and accurate	T22, T25, T26, T11b, T20
P12a	Generate alternative statements of the problem	P11

	Skill	Prerequisite Skills
TS7	Alternate processes of assimilation and accommodation to progressively increase level of adaptation to environment, i.e. integrate new information into the remainder of the old as revised by the new	TS5, TS6, MR2, M4
TS8	Create an imbalance between assimilation and accommodation to provide opportunity to produce a more stable state of adaptation e.g. risk a new experience	M4
TS12	Modify or change response or plan by cognitive reappraisal i.e. cognitively rationally reappraise your evaluation of stimuli, your interpretation, your irrational beliefs, the appropriateness of your actions and your self statements	T22, T25, T26, TS15a, TS15b, TS8, MR2
TS19	Use critical thinking skills to develop, maintain and adjust self-concept	TS12
M4	Set long-term goals and objectives	MR2, TS15a, M3a, M3b, P36
C27	Build on concepts previously introduced	C26, C11, C24
C20b	Level with other(s) i.e. use skills of immediacy and concreteness	C43
A7	Initiate confrontation when required and appropriate	A6, MR2, A2, C20b, A8, A4
A8	Control emotions during conflict	Respect for self and others; previous successful experiences

	Skill	Prerequisite Skills
A9	Use the skills of "fighting fairly" i.e. - "get off the topic" - admit feelings - ask/let other person describe feelings - paraphrase - examine assumptions - reach mutual resolution	A8, C20b, A11, C5, C8, C9b, T35, T22, T25, T11b, T26, T19, C37
A10	Use assertive techniques - e.g. - "broken record"	A6, MR2, A4, A8, C24
C38	Negotiate with others to reach agreement	A9, A10, MR2
T29b	Make inferences	T22, T19, T11a, T31, P6a, T29a
T30a	Go beyond immediate data to determine implications, to predict consequences and results	T29b
T30b	Consider/predict second-order consequences i.e. - side effects or surprise results	T30a
P13	Relate the problem to concrete past or present knowledge and experiences to clarify definition of the problem	P12b, T26
P14a	Identify defined problem and accompanying decisions as "hot" - i.e. - as involving "ego issues" e.g. getting married - or as "cold" e.g. opening a bank account	T10a
M5	For each long-term goal, identify short-term goals which are congruent	M4, MR2

	Skill	Prerequisite Skills
M6	Predict the effects on long-term goals if different short-term goals are chosen	T30a, T30b, M5
M7	Predict the effects on long-term goals if short-term goals are not realized	T30a, T30b, M5
M8	Identify short-term goals which permit the achievement of the most long-term goals	M5, T30a, T30b, T10a
M9a	Select the optimum match of short and long-term goals	M8, TS15a
M10	Identify future roles which will be required to achieve long range goals	M9a, P3, P4, P6a, T29a
M11	Identify existing skills which can be used to achieve future goals	M9a, TS15a, P3, P4
M13	Identify and describe problems which exist or may arise in achieving long-term goals	M9a, P3, P4, P6a, P12b
A13	Give authoritative direction i.e. announcing, advising, directing, teaching, requesting, specifying	C25a, C27, C20b, A10, M9a, TS15a, P36
C40	Direct others e.g. children e.g. supervise, discipline, set and enforce limits, give direction	A13
T32	Develop an hypothesis based on analysis of data	T29b, T30a, T30b, T11a
T33	Modify hypothesis as required by new data	T32, T21b
P17	Identify points where decisions must be made	P16

	Skill	Prerequisite Skills
P18	Identify alternative choices which are available at each decision point	P17
P20	Identify the values and cognitive themes/statements which will influence the choice of alternatives	TS15a, TS1b, P18, M9a
P25	Identify information discrepancies and gaps	T25
P24	Deliberately search out new information relevant to evaluation of alternatives	T3
P26	Consider new information and expert opinion and technical information to which exposed even though such information, opinion and advice does not support initial preference	P24, C32b, T3
P28	Make use of hypotheses to predict the consequences of choosing various alternatives	T32
P29	Evaluate/identify positive and negative consequences of all known alternatives by considering: - gains and losses for self - gains and losses for significant others - approval or disapproval by significant others - self-approval or self-disapproval	T10a, T30a, T30b
P30	Identify restraining and facilitating forces for each alternative using force field analysis	T10b
P31	Establish a priority list of alternative courses of action	T10a

	Skill	Prerequisite Skills
M12	Identify new skills which will be required to achieve future goals	M11, P6a
P33	Confirm a decision by telling others and by making a commitment to plan and act	P32, P45
P45	Identify significant others who must be informed about and/or included in the plan	P3, P4, T1, P5, C9a
P35	Identify the required tasks/activities	P32, P3, P4, P6a, P1o, P9, P11
P36	Sequence tasks/activities	P35, T10a
P39	Establish standards of quality, quantity and time	T9
P40	Priorize standards of quality, quantity and time	P39, T10a
P37	Identify tasks which need to be learned or for which you need help	P35, P3, P4, TS15a
P38	Identify and estimate resources for each required task	P9, P3, P4, P35
P41	Develop a time schedule	P36, P40, T4
M17	Refashion one's personal life to support change e.g. create new behaviour patterns or join or establish new peer groups	TS15b, M9a
P43	Commit oneself to a plan	P42
P44	Anticipate and prepare for negative feedback which may occur when plan is implemented	T30b, A12, P42, A10, C42
P46	Inform significant others about plan	P45, P42

	Skill	Prerequisite Skills
P47	Ask for and accept help when required	P37
P48	Assign tasks to others	P42, P37, A13
M16	Maintain commitment to plans and motivation during adversity by relating with significant others	P47, P45
P49	Anticipate future requirements and problems	T30a, T30b
P50	Develop contingency plans that may be required if difficulties arise	P49, P42
P53	Establish concrete behavioural criteria with which to evaluate performance of tasks both during and after completion	T9, P35
P55	Compare the results of tasks or plan of action with predicted results to determine effectiveness and efficiency - during and after performance	T2, P4, T30a, T30b, T25
P56	Observe and/or determine consequences of plans for self and others	T2, P10
P57	Relate consequences of plans to actions/behaviours to assess whether actions are/were responsible and appropriate	P56, P54, P15
P58	Modify plans or goals as a result of evaluation findings	P55, P50, P42
P59	Evaluate progress toward short and long term goals	P9a, T10a

	Skill	Prerequisite Skills
TS10	Perceive self as a personal construction existing in personally constructed situations	Results from positive experiences with managing one's life effectively
TS11	Perceive self as causal agent generating new perspectives and new ways of relating to environment	- as above -
M1a	Approach management of own life in a systematic way	A Terminal Performance Objective requiring a full repertoire of skills
T36	Develop an unique communication to convey ideas and feelings	- as above -
T37	Translate perceptions, insights and discriminations into effective interpersonal transactions	- as above -
TS16	Translate self understanding, self concept into action	- as above -
M14	Establish and implement plans to reach long term goals	- as above -
P52	Carry out a plan intended to resolve a personal problem	- as above -
MR3	Use problem-solving skills to solve the problem	- as above -

BIBLIOGRAPHY

1. Adler, Ron; Neil Towne. Looking Out/Looking In: Interpersonal Communication. Holt, Rinehart and Winston. San Francisco. 1975.

2. Adult Functional Competency: A Summary. The Adult Performance Level Project. The University of Texas. Austin. 1975.

3. A Basis for Choice: Report of a Study Group on Post-16 Pre-Employment Courses. Further Education Curriculum Review and Development Unit. London. 1979.

4. Conger, D. Stuart. Recent Developments in Life Skills Training. A talk to the Life Skills Coaches Conference. Toronto. April 26, 1979.

5. Creating a Career. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1976.

6. Driver, Michael J.; Harold M. Schroder; Seigfried Streufert. Human Information Processing. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967.

7. The Dynamics of Life Skills Coaching. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1973.

8. Education and Working Life: The Skills and Competences Used in Working Life. Organization for Economic Co-operation and Development. 1979.

9. Egan, Gerard. The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California. 1975.

10. Evaluations of Life Skills Training. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1974.

11. Hearn, Joan. More Life Skills. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Advanced Development Division. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1981.

12. Hersey, Paul; Kenneth H. Blanchard. Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. Prentice-Hall, Inc.. Englewood Cliffs, New Jersey. 1972.

13. Hopson, Barrie; Mike Scally. Life Skills Teaching Programmes. Counselling and Career Development Unit. Leeds University. 1979.

14. Life Skills Coaching Manual. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1973.

15. Morris, Kenneth T.; Kenneth M. Cinnamon. A Handbook of Verbal Group Exercises. CMA Publishing Co., Kansas City. 1974.

16. The Moving On! Series. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Advanced Development Division. Employment and Immigration Canada. Ottawa.

17. Mullen, Dana. A Conceptual Framework for the Life Skills Program. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1981.

18. Nelson, Robert E.; Nancy A. Flexman; James A. Leach; Thomas J. Scanlan. Methods and Materials for Teaching Occupational Survival Skills. Illinois State Board of Education. Department of Adult, Vocational and Technical Education. Springfield, Illinois. 1979.

19. Peavy, R. Vance. Decision, Commitment and Counselling Interventions. Occupational and Career Analysis and Development Branch, CEIC. 1979.

20. Pedler, Mike; John Burgoyne; Tom Boydell. A Manager's Guide to Self Development. McGraw-Hill. London. 1978.

21. PLACE: Guided Steps to Employment Readiness. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1980.

22. Priestley, Philip; James McGuire; David Flegg; Valerie Hemsley; David Welham. Social Skills and Personal Problem Solving: A Handbook of Methods. Tavistock Publications. London. 1978.

23. Prigley, Eszter. Special Needs Clients: Developing an Operational Definition. Research Projects Group. Strategic Planning and Research Division. Department of Manpower and Immigration. Ottawa. 1975.

24. Richmond, P.G. An Introduction to Piaget. Routledge and Kegan Paul Ltd. London. 1970.

25. Ross, Gladys G., ed. Workshop Presentations of the World Seminar on Employment Counselling. Occupational and Career Analysis and Development. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1980.

26. Scott, Harry V. Cognitive Analysis of a Curriculum: An Application of Taxonomy of Educational Objectives. Columbia University, Educational Division, University Microfilms, Inc. Ann Arbor, Michigan. 1966.

27. Selz, Nina. The Teaching of Employability Skills: Who's Responsible? The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University. Columbus, Ohio. 1980.

28. Selz, Nina A.; Deborah Dye Coleman. In the Public's Opinion: Consumer Economic Competencies for the School. The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University. Columbus, Ohio. 1980.

29. Smith, Arthur De W. Generic Skills: Keys to Job Performance. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Advanced Development Division. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1978.

30. Smith, A.D.; J.J.O. Berry; P.S. Jarvis; B.D. Rosove. A Systematic and Behavioural Approach to Counselling. Occupational and Career Analysis and Development Branch. Employment and Immigration Canada. Ottawa. 1975.

31. Smith, Maury. A Practical Guide to Value Clarification. University Associates, Inc. La Jolla, California. 1977.

32. Stanton, G.P.; E.P. Clark; R. Stradling; A.G. Watts. Developing Social and Life Skills: Strategies for Tutors. Further Education Curriculum Review and Development Unit. London. 1980.

33. Tiedeman, David V. New Energy for the 80's: "I" Power. Keynote address, 1980 CVIS/Discover Meeting, Niagara Falls, N.Y. 24 October, 1980.

34. Toward Better Work Attitudes: A Teacher-Oriented Curriculum Model to Help Vocational Students Develop Positive Work Attitudes. U.S. Office of Education. Developed by the Ceres Unified School District. Ceres, Ca.

essaie de

classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée

par Paul Smith
Sir Sandford Fleming College
Peterborough
Ontario

pour

Emploi et Immigration Canada
Analyse et développement – Professions et carrières

Employment and Immigration Canada
Occupational and Career Analysis and Development

TABLE DES MATIERES

		PAGE
CHAPITRE I:	Introduction.....	1
	Recherche en dynamique de la vie: une deuxième génération.....	2
	Le Modèle intégré de dynamique de la vie.....	2
	Classification des compétences.....	4
	Développement de la classification.....	4
	Applications de la classification.....	8
	Projets futurs en dynamique de la vie.....	9
CHAPITRE II:	Compétences élémentaires et complexes.....	10
CHAPITRE III:	Compétences complexes et très complexes.....	30
CHAPITRE IV:	Compétences de gestion et facteurs qui interviennent.....	32
CHAPITRE V:	Compétences permettant de faire face aux problèmes.....	34
APPENDICE I:	Liste cumulative en ordre d'importance des 222 compétences de dynamique de la vie.....	38
BIBLIOGRAPHIE.....		61

CHAPITRE I

Introduction

Depuis le début du projet NewStart de la Saskatchewan dans les années soixante, de nouveaux développements sont apparus en grand nombre dans le domaine de la "dynamique de la vie". Citons par exemple:

- la dynamique de la vie est l'une des composantes majeures du programme de formation pour la préparation au monde du travail, commanditée par la Commission canadienne pour l'emploi et l'immigration (CCIE); ce programme est offert dans la plupart des 22 collèges communautaires de l'Ontario.

- plusieurs conseils scolaires ont décidé d'inclure à leur programme des cours de dynamique de la vie, au niveau primaire ainsi qu'au niveau secondaire.

- de nombreux organismes gouvernementaux et communautaires, par exemple, les "Young Women Christian Associations" ainsi que les services de probation, offrent une formation en dynamique de la vie à leurs clients.

- d'autres pays, à l'inclusion de l'Angleterre, de l'Australie, des Etats-Unis et de la Suède, ont mis en oeuvre des programmes de dynamique de la vie pour la jeunesse et les adultes "défavorisés". On s'inquiète de plus en plus de la question du chômage chez les jeunes et de tous les problèmes qui s'y rattachent. La recherche de solutions aux problèmes de la jeunesse sera l'occasion de nouvelles applications des programmes sur la dynamique de la vie.

- de plus en plus, au Canada, le monde de l'industrie et des affaires inclut dans ses programmes de développement du personnel une formation en dynamique de la vie, sous une forme adaptée à sa clientèle.

- il y a deux ans, l'Association des instructeurs de dynamique de la vie de l'Ontario - A.I.D.V.O. - a été fondée en réponse à la croissance considérable et très rapide du domaine de la dynamique de la vie. Au printemps de 1981, un comité de l'A.I.D.V.O. a mis au point une classification des compétences nécessaires aux instructeurs de dynamique de la vie et a présenté des recommandations sur la formation et l'accréditation professionnelle des instructeurs. Ces recommandations sont présentement mises en oeuvre.

RECHERCHE EN DYNAMIQUE DE LA VIE: une deuxième génération

Les nouveaux développements dans le domaine de la dynamique de la vie comme ceux que nous avons énumérés plus haut, ont stimulé l'intérêt pour la recherche et l'essor de cette discipline au Canada. En conséquence, la Direction de l'analyse et du développement, professions et carrières de Emploi et Immigration Canada, a récemment publié deux nouveaux rapports, More Life Skills (11) par Joan Hearn et Conceptual Framework for the Life Skills Program (17) par Dana Mullen. La première de ces deux publications est un supplément au Life Skills Coach Manual (14) et elle comprend 31 nouvelles compétences de pensée critique et de gestion personnelle. La deuxième de ces publications, par Mullen, comprend une réévaluation des besoins dans le domaine de la dynamique de la vie, un modèle détaillé visant à intégrer les principes sous-jacents à la théorie de la dynamique de la vie ainsi qu'une analyse des leçons contenues dans le Life Skills Coaching Manual et More Life Skills, à la lumière du nouveau modèle théorique.

LE MODELE INTEGRE DE DYNAMIQUE DE LA VIE

Avant le rapport de Mullen, il n'y avait pas de formulation unifiée des fondements théoriques de la dynamique de la vie. Au contraire, les théories, principes et objectifs qui formaient le fondement raisonné des programmes de dynamique de la vie étaient "contenus dans un ensemble d'articles, écrits à des étapes différentes du développement de ces programmes par de nombreux théoriciens qui abordaient la question de plusieurs points de vue différents". (17,p.43) Les principaux aspects de ces théories et principes sont maintenant rassemblés dans le nouveau modèle que propose Mullen. Citons par exemple:

- la définition des termes dynamique de la vie: "le développement des compétences nécessaires à la solution de problèmes, de façon appropriée et responsable, dans la gestion de ses affaires personnelles" en ce qui touche aux "cinq domaines où s'exerce l'activité humaine responsable, soit la personne elle-même, la famille, les loisirs, la communauté et le travail". (17,p.43)

- le modèle processus-contenu du programme de dynamique de vie qui décrit la façon dont s'articulent trois des aspects du cours - le contenu, le group et la solution de problèmes - et les façons dont les étudiants réagissent à ces trois aspects. (17,p.43)

- le modèle d'apprentissage de la dynamique de la vie qui décrit la façon dont alternent les deux processus d'"abstraction" et d'"application", utilisés dans l'étude et l'apprentissage de nouveaux comportements. (17,p.45)

- l'objectif de la formation en dynamique de la vie qui est "de former des diplômés qui pourront puiser dans un répertoire de comportements visant à la solution de problèmes et leur permettant de faire face aux problèmes de la vie quotidienne. (17,p.45)

Aux théories et principes déjà existants, Mullen a ajouté de nouvelles idées, concepts et principes provenant des sciences cognitives. Par exemple:

- le développement de représentations mentales. (17,p.59)
- la théorie piagétienne du développement cognitif à travers le stade des "opérations concrètes" jusqu'au stade du "jugement formel". (17,p.61)
- les principes de restructuration cognitive, de croissance sur le plan conceptuel et le développement de l'image de soi.
- le rôle de la pensée critique dans l'acquisition des compétences.

Le résultat du travail de Mullen est un modèle théorique détaillé - "un modèle intégré de la dynamique de la vie" - en d'autres mots, une synthèse des modèles et des principes développés par le projet NewStart de la Saskatchewan en combinaison avec des théories et des idées provenant des sciences cognitives. En accord avec le Modèle intégré de la dynamique de la vie, l'objectif global de la formation en dynamique de la vie est "de favoriser le développement d'une personne autonome et bien équilibrée qui peut résoudre les problèmes de chaque jour de façon créatrice". (17,p.47) Les individus autonomes et bien équilibrés sont ceux "qui possèdent un répertoire de comportements visant à la solution de problèmes, répertoire dans lequel ils peuvent puiser; ce sont aussi des individus qui sont assez sûrs d'eux-mêmes pour pouvoir s'exprimer avec discernement dans l'utilisation de ces comportements." (17,p.69)

De plus, les comportements de ces individus sont suffisamment intégrés pour "leur permettre de gérer leur vie personnelle en utilisant ces comportements de façon appropriée." (17,p.69) Une conduite autonome et bien équilibrée est le résultat de "l'intégration de la dynamique de la vie dans les structures cognitives et dans la croissance d'une image de soi qui mène à la formation d'une IMAGE COHERENTE DE SOI ET DES AUTRES". (17,p.75) Mullen décrit son modèle de la façon suivante: "Un modèle intégré de dynamique de la vie a été choisi parce qu'il résume bien l'idée que l'apprentissage d'une dynamique de la vie est un processus par lequel on intègre des sous-compétences observables de l'extérieur, dans une structure cognitive.

Ces sous-compétences sont à leur tour intégrées dans des compétences d'un ordre plus élevé, qui se manifestent à leur tour de façon observable dans des comportements de solution de problèmes et de fonctionnement interpersonnel d'une nature de plus en plus complexe. De cette façon, les capacités cognitives deviennent plus grandes et passent du niveau concret au niveau du jugement formel, ceci dans le domaine du moi en relation avec le monde extérieur. Lors de ce processus, l'image de soi se développe, ce qui permet la formation d'une image de soi et des autres qui est cohérente et qui favorise des conduites autonomes et bien équilibrées: et c'est justement le but du cours. (17,p.68)

CLASSIFICATION DES COMPETENCES

Le développement du Modèle intégré de dynamique de la vie a ouvert la voie à d'autres développements dans le domaine de la dynamique de vie. Le nouveau modèle a rendu possible l'identification d'objectifs pour la phase terminale de la formation en dynamique de la vie. Le nouveau modèle a aussi permis d'identifier les comportements élémentaires nécessaires aux conduites spécifiques terminales. Une bonne théorie de base - en l'occurrence le Modèle intégré de la dynamique de la vie - est indispensable au développement d'une classification de compétences. Les conduites et les comportements "n'ont de signification ou de pouvoir explicatif qu'à l'intérieur de leur contexte théorique". (17,p.94) C'est le Modèle intégré de dynamique de la vie qui a fourni le contexte théorique nécessaire à la classification des compétences.

Le but du présent travail était le developpement d'une classification complète de compétences de dynamique de la vie. Cette nouvelle classification inclut toutes les conduites terminales, ainsi que les sous-compétences qui leur correspondent. Ces conduites sont celles qui sont nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée qui peut gérer sa vie quotidienne par l'utilisation judicieuse d'un répertoire de compétences visant à la solution de problèmes.

DEVELOPPEMENT DE LA CLASSIFICATION

Les étapes suivantes mettent en lumière la méthode suivie par l'auteur de ce travail dans la préparation des listes de compétences. En voici les principales:

1. Une revue de la littérature pertinente et de la documentation existante sur le sujet de la dynamique de la vie, de même que sur les compétences permettant de faire face aux problèmes et sur les champs d'application de ces compétences. (Se référer à la bibliographie).

2. L'identification des points les plus importants de la théorie sous-jacente au Modèle intégré de dynamique de la vie; en ceci, l'auteur a retenu les points qui étaient les plus appropriés au développement de la classification. On peut citer par exemple:

   (a) Le but de la formation en dynamique de la vie qui est le développement d'individus autonomes et bien équilibrés.

   (b) La description d'un "ensemble de besoins communs" aux étudiants en dynamique de la vie; ces besoins sont divisés en trois catégories: compétences inter-personnelles, compétences de solution de problèmes et connaissances de sa valeur personnelle." (17,p.40)

(c) La reconnaissance du fait que les problèmes auxquels font face les étudiants en dynamique de la vie concernent tout l'individu en relation avec la gestion de sa vie personnelle, que ce soit dans le domaine du travail, de la famille, des loisirs ou de la communauté. (17,p.60)

(d) L'idée que le développement des compétences se fait selon une séquence logique: les compétences les plus simples et les sous-compétences sont peu à peu intégrées dans des compétences plus complexes et d'un ordre plus élevé.

(e) L'idée que les compétences de pensée critique jouent un rôle important dans l'acquisition des autres compétences et dans le développement de l'image de soi.

(f) L'idée qu'il existe un ensemble distinct de compétences de gestion qui sont nécessaires à la gestion de la vie de tous les jours.

(g) La reconnaissance du fait que le programme de dynamique de la vie suppose "un programme de formation qui implique un apprenant dans un groupe d'apprentissage". (17,p.94)

3. L'identification des compétences élémentaires génériques qui sont nécessaires pour devenir un individu autonome et bien équilibré et pour pouvoir fonctionner ainsi.

4. Le regroupement des compétences élémentaires en quatre catégories de compétences et de comportements terminaux très complexes que l'individu vise à acquérir, soit les relations humaines, la solution de problèmes, la pensée critique et la gestion de sa propre vie.

5. Le regroupement des compétences élémentaires à l'intérieur des catégories de compétences très complexes en dix-sept compétences complexes, soit:

   . pouvoir utiliser des comportements non-verbaux et physiques, manifestant son attention

   . pouvoir écouter

   . pouvoir s'exprimer verbalement

   . pouvoir interagir avec d'autres

   . développer la conscience de soi

   . pouvoir s'affirmer soi-même

- pouvoir lire et compter de façon compétente (compétences complexes en relations humaines)
- pouvoir identifier un problème
- pouvoir identifier la solution d'un problème
- pouvoir mettre en oeuvre une solution à un problème
- pouvoir faire l'évaluation d'un plan (compétences complexes de solution de problèmes)
- pouvoir traiter l'information par la cueillette des données
- pouvoir traiter l'information par l'utilisation de la pensée divergente
- pouvoir traiter l'information par l'utilisation de la pensée convergente
- pouvoir traiter l'information afin de favoriser le développement d'une image de soi en accord avec celle d'une personne autonome et bien équilibrée (compétences complexes de pensée critique)
- pouvoir gérer sa vie personnelle de façon pro-active
- pouvoir gérer sa vie personnelle de façon réactive (compétences complexes de gestion)

6. La mise en séquence des compétences élémentaires à l'intérieur de chaque compétence plus complexe, et ceci en ordre d'importance, selon la logique de l'ordre de performance. Par exemple, "se poser à soi-même des questions visant à trouver des faits" passe avant "répondre à ses propres questions visant à trouver des faits". La séquence particulière suivant laquelle les compétences ont été mises en ordre à l'intérieur des catégories de compétences complexes n'est pas essentielle. La raison principale pour laquelle les compétences ont été groupées en catégories de compétences complexes est de faciliter la tâche au lecteur: il pourra voir plus rapidement quelles sont les sous-compétences requises pour arriver à chacune des compétences complexes.

7. La désignation de chaque sous-compétence par les mots "indépendante", c'est-à-dire ne nécessitant pas des compétences pré-requises ou "dépendante", c'est-à-dire nécessitant des compétences pré-requises.

8. L'identification des compétences pré-requises pour chacune des compétences dépendantes.

9. La mise en séquence de toutes les sous-compétences selon leur importance et de façon cumulative. Cette tâche fut entreprise après que l'auteur eut considéré les points suivants:

   (a) Les compétences indépendantes et les compétences pré-requises pour chaque compétence en particulier doivent figurer en tête de liste.

   (b) Les compétences nécessaires à l'individu pour qu'il puisse bien fonctionner dans un groupe d'apprentissage de dynamique de la vie, doivent être listées assez tôt dans la classification. Par exemple, "pouvoir reconnaître des comportements de groupes qui sont utiles ou qui sont nuisibles".

   (c) L'ordre des compétences doit être assez souple pour pouvoir permettre aux instructeurs de dynamique de la vie d'adapter les séquences aux besoins de leurs étudiants.

   (d) Certaines compétences qui nécessitent l'utilisation de nombreuses compétences pré-requises - par exemple, les compétences nécessaires à l'évaluation d'un plan devraient, de façon logique, apparaître vers la fin de la séquence. Cependant, on devrait présenter ces compétences assez tôt aux étudiants - même si c'était sous une forme simplifiée - pour qu'ils puissent les comprendre et commencer à les appliquer à des tâches simples. De la même façon, certaines compétences complexes, d'un ordre plus élevé - par exemple, "enseigner, expliquer ou démontrer des idées, des conduites et des compétences à d'autres personnes" - reflètent des aspects-clés de la méthodologie de la dynamique de la vie - à savoir, dans l'exemple ci-dessus, l'approche Pratique, Utilisation, Enseignement (PUE) de la dynamique de la vie. En conséquence, ces compétences doivent être apprises tôt. Il y avait trois choix possibles pour la classification de ces compétences: on pouvait d'abord les faire apparaître plus d'une fois dans la liste, on pouvait aussi les lister au début de la classification afin de faire ressortir le besoin de les utiliser tôt, et enfin on pouvait les faire apparaître plus tard dans la liste pour mettre en lumière leur complexité et leur dépendance d'autres sous-compétences. Confronté à ce choix, l'auteur de ce travail a choisi en général de lister chaque compétence seulement une fois, dans une position telle que la complexité et l'aspect cumulatif de la compétence en question seraient mis en lumière.

   (e) Il est bien sûr que plusieurs décisions concernant l'ordre des compétences sont arbitraires et doivent le demeurer. Plusieurs compétences de base de language et d'écoute sont des compétences pré-requises à certaines autres compétences

et doivent conséquemment être apprises très tôt. De la même façon, certaines compétences élémentaires de pensée critique - par exemple, le rappel et l'enregistrement des données - doivent aussi être apprises très tôt. Aussi, il y a certaines compétences élémentaires de solution de problèmes et de conscience de soi qui sont des compétences pré-requises pour l'exercice de compétences plus complexes. En conséquence, les décisions finales concernant l'ordre des compétences élémentaires qui doivent être apprises tôt, ces décisions donc, doivent être faites par l'instructeur de dynamique de la vie qui s'adaptera aux besoins des étudiants. L'exemple suivant fera mieux saisir. La compétence qui consiste à résoudre un problème et qui s'appelle "faire surgir des idées au moyen du brainstorming", peut apparaître dans la classification soit avant ou après la compétence complémentaire qui s'appelle "utiliser de façon appropriée le contact visuel, les gestes et une attitude d'attention pendant que vous écoutez et que vous parlez."

La liste des compétences figurant à l'appendice I contient les 222 compétences nécessaires au fonctionnement d'une personne autonome et bien équilibrée. Ces compétences ont été classifiées en ordre d'importance et de façon cumulative de façon à montrer comment des comportements élémentaires spécifiques conduisent à des compétences de plus en plus complexes jusqu'à ce que l'objectif final soit atteint, c'est-à-dire le développement d'une personne autonome et bien équilibrée et qui fonctionne à plein. La liste des compétences peut être divisée approximativement en deux. Les premières 124 compétences sont celles qui doivent être apprises tôt au cours du processus de dynamique de la vie. Ces compétences représentent les domaines de la pensée critique de base, des relations humaines, de la solution de problèmes et de la gestion de vie personnelle. Comme nous en avons parlé plus haut, l'ordre précis selon lequel ces compétences doivent être apprises est arbitraire jusqu'à un certain point. Les compétences pré-requises pour chacune de ces compétences, de même pour toutes les compétences de la classification, peuvent être déterminées en faisant référence à la liste des compétences pré-requises qui suivent chacune des compétences énumérées. Les 98 compétences qui restent sont les compétences plus complexes, d'un ordre plus élevé, qui supposent l'acquisition complète des compétences pré-requises. Ces compétences doivent dans la plupart des cas être apprises plus tard au cours du processus de dynamique de la vie.

APPLICATIONS DE LA CLASSIFICATION

La classification des compétences de dynamique de la vie est destinée aux instructeurs et aux étudiants en dynamique de la vie, aux évaluateurs de programmes et aux personnes qui s'intéressent à préparer des plans de leçons et tout autre matériel éducatif.

Les instructeurs peuvent se servir de la classification lorsqu'ils veulent établir une séquence dans les leçons, tout en tenant compte des besoins particuliers des étudiants. Les étudiants, pour leur part, peuvent utiliser la classification afin de déterminer les compétences qu'ils possèdent et celles qu'ils doivent acquérir aussi bien que l'ordre dans lequel ils doivent acquérir celles-ci. Les instructeurs et les étudiants peuvent aussi utiliser les listes comme moyen de contrôle pour évaluer le progrès réalisé durant le cours.

Les évaluateurs de programmes et les instructeurs peuvent aussi mesurer l'efficacité de la formation en dynamique de la vie par l'utilisation de la classification comme moyen de contrôle des compétences acquises par un étudiant durant la période de formation.

Les personnes qui s'intéressent à la préparation de matériel éducatif peuvent utiliser la classification à plusieurs fins: pour l'identification des compétences qui doivent être acquises, pour établir l'ordre dans lequel elles doivent être acquises, pour déterminer l'accent que l'on devra placer sur l'acquisition de certaines compétences et enfin, pour découvrir les meilleures façons d'intégrer les compétences qui seront identifiées dans l'avenir, dans la classification existante et le matériel de formation. De plus, la classification peut aussi être utilisée dans l'analyse de matériaux éducatifs déjà existants afin de voir jusqu'à quel point ces matériaux contiennent toutes les compétences nécessaires.

PROJETS FUTURS EN DYNAMIQUE DE LA VIE

Comme nous en avons discuté plus haut, la classification peut être un outil très précieux pour les personnes qui s'intéressent à la préparation de matériaux éducatifs. Maintenant que cette classification des compétences de dynamique de la vie est disponible, des efforts devraient être faits pour améliorer les matériaux de dynamique de la vie, spécialement les plans de leçons. Les leçons déjà existantes contenues dans le Life Skills Coaching Manual et dans More Life Skills devraient être évaluées à l'aide de la présente classification afin de déterminer si elles peuvent favoriser le développement des compétences requises chez les étudiants. On devrait donc dans l'avenir préparer de nouveaux plans de leçons pour les compétences qui ne seraient pas traitées de façon suffisante dans les leçons existantes.

CHAPITRE II

COMPÉTENCES ELEMENTAIRES ET COMPLEXES

Le présent chapitre contient les 222 compétences qui ont été jugées nécessaires à l'individu pour qu'il devienne une personne autonome et bien équilibrée, et qu'il fonctionne ainsi. Comme nous en avons discuté au premier chapitre, les compétences élémentaires ont été groupées en 17 compétences complexes et ont été listées avec chacune des compétences complexes, selon un ordre logique de performance. A plusieurs reprises, une compétence élémentaire donnée apparaît dans plusieurs catégories de compétences complexes pour faire ressortir le rôle de cette compétence dans la performance de différentes compétences complexes.

Les compétences sont groupées en catégories de compétences complexes afin que le lecteur puisse revoir rapidement quelles sont les sous-compétences qui sont requises pour la performance de chacune des compétences complexes. Sous certains aspects, le regroupement des compétences élémentaires en compétences complexes est artificiel. En réalité, les compétences sont souvent reliées plus étroitement à leurs compétences pré-requises; et plusieurs de celles-ci font partie d'autres catégories de compétences complexes. Voici donc chacune des compétences complexes accompagnée des compétences élémentaires qui la composent.

Compétence complexe

Pouvoir utiliser des comportements non-verbaux et physiques manifestant son attention.

Compétences élémentaires constituantes

C1. Pendant que vous écoutez et que vous parlez, utiliser de façon appropriée le contact visuel, les gestes et une attitude d'attention.

C2. Réduire de façon volontaire la tension musculaire et prendre une posture confortable pour avoir l'apparence de la détente physique.

C3. Communiquer le respect, l'empathie, la sincérité et la confiance de façon non-verbale.

C4. Pouvoir reconnaître et interpréter la signification des comportements d'attention chez les autres.

i.e. identifier les comportements qui indiquent que l'autre personne est incapable d'entendre.

i.e. identifier les comportements qui peuvent indiquer que l'autre personne est incapable de comprendre.

i.e. identifier les indices de comportement qui peuvent révéler les besoins d'espace interpersonnel, par exemple, le fait de s'approcher ou de s'éloigner physiquement, la durée du contact visuel, la tension ou la détente.

i.e. identifier les indices de comportement qui peuvent indiquer les changements d'humeur ou de sentiment chez l'autre personne.

Compétence complexe

Pouvoir écouter

i.e. les compétences nécessaires pour pouvoir recevoir un message.

Compétences élémentaires constituantes

C5. S'assurer que l'autre personne a la possibilité d'exprimer et de défendre son point de vue ou ses sentiments.

C6a. Ecouter les mots de celui qui parle.

C6b. Utiliser des moyens "d'encourager un peu" celui qui parle.

C7. Suivre "à la trace" celui qui parle par des questions et des énoncés d'opinion.

C8. Utiliser la paraphrase pour montrer que l'on comprend le contenu de ce qui est dit.

C9a. Montrer de l'empathie envers une autre personne.

C9b. Utiliser la technique du "reflet" pour montrer que l'on comprend les sentiments.

C10. Enregistrer des données basées sur l'information verbale de nature "qui", "quoi", "où", "quand" et "pourquoi" (littéralement).

C11. Identifier les principaux points que celui qui parle a voulu communiquer.

C12. Identifier le résultat que celui qui parle attend de la conversation.

C13. Reconnaître à partir du style de conversation de l'autre le degré de formalité désirée.

C14. Identifier les sujets d'intérêt mutuel ou autre.

C16. Renforcer ou confirmer sa propre compréhension du message:

- en posant des questions précises
- en reformulant dans ses propres mots ce qu'on a compris et en demandant que ce soit confirmé
- en demandant à celui qui parle de répéter son message pas à pas
- en encourageant l'interlocuteur à expliquer davantage, quand c'est nécessaire.

C42. Recevoir une rétroaction (feedback) positive, négative ou neutre pouvant comporter ou non de la tension.

Compétence complexe

Pouvoir s'exprimer verbalement

i.e. les compétences nécessaires pour pouvoir envoyer un message

Compétences élémentaires constituantes

C15. Se demander et demander aux autres des questions visant à découvrir les faits.

C17. Parler d'une voix claire, à un niveau approprié de volume et de vitesse, avec une bonne intonation.

C18. Se révéler de façon efficace.

C19. Exprimer ses sentiments de façon efficace et appropriée.

C20a. Exprimer le respect, l'empathie, la confiance et la sincérité de façon verbale.

C20b. Etre ouvert et sincère avec les autres, i.e. utiliser des compétences permettant d'avoir des réactions immédiates et concrètes.

C43. Donner un feedback positif, négatif ou neutre pouvant comporter ou non de la tension.

C21. Reconnaître les situations où un style de conversation formelle ou simple est nécessaire.

C22. Utiliser un style de conversation appropriée à l'autre personne, en fonction de son âge, de son sexe, de son rôle et de son statut, tout en tenant compte des désirs de formalité ou de simplicité de l'autre personne.

C23. S'assurer que ses propres messages verbaux et non-verbaux sont consistants.

C24. Exprimer et supporter son propre point de vue en faisant référence à des connaissances, de l'expérience, des observations ou des opinions qui sont reliées à la discussion en cours.

C25a. Identifier les idées principales que l'on veut communiquer et les résultats que l'on attend de sa propre communication.

C25b. Faire précéder la conversation par une déclaration d'intention lorsque c'est nécessaire.

C26. Présenter un seul concept à la fois.

C27. A mesure que l'on avance, pouvoir se baser sur les concepts déjà présentés.

C28. Indiquer au début des énoncés s'il s'agit d'un fait ou d'une opinion.

C.29. Diriger une conversation vers la réalisation d'un objectif ou d'un but:

- en s'assurant que sa propre conversation ne perd pas l'objectif de vue
- en reconnaissant le moment où l'autre personne a fait dévier la conversation
- en identifiant le moment approprié où l'on peut ramener la conversation sur le sujet
- en ramenant la conversation sur le sujet lorsque l'autre personne parle de choses qui ne sont pas pertinentes ou qui sont divergentes.

Compétence complexe

Interagir avec d'autres

i.e. les compétences requises pour rencontrer et interagir avec d'autres personnes

Compétences élémentaires constituantes

C30. Se présenter à ses pairs et aux personnes qui ne sont pas ses pairs.

C31. Commencer une conversation formelle ou simple.

C32a. Respecter la distance psychologique parmi ses pairs et parmi les personnes qui ne sont pas ses pairs.

C32b. Identifier et contrôler ses biais envers les autres.

C33a. Identifier les conventions sociales

i.e. langage, comportement dans des contextes variés

i.e. au travail, dans un restaurant - et pouvoir répondre de façon appropriée

C33b. Identifier les normes sociales et institutionnelles ainsi queles façons dont la société et les institutions sont organisées.

C44. Identifier des comportements de groupe qui sont utiles ou qui sont nuisibles.

C34. Adapter son comportement de façon à pouvoir répondre aux besoins identifiés d'appartenance, d'affection et de contrôle.

C35. Utiliser des comportements de groupe visant à l'harmonie et à l'encouragement.

C36. Accepter des manifestations de bonté et d'amitié de façon appropriée, v.g. accepter les compliments.

C37. Faire un compromis ou essayer d'atteindre un consensus lorsque c'est indiqué.

C38. Négocier avec d'autres pour parvenir à une entente.

C39a. Coopérer et travailler avec ses pairs

i.e. agir de façon plaisante
pouvoir faire sa part de travail de la bonne façon et à temps
aider les autres et pouvoir les remplacer à l'occasion
accepter la responsabilité de ses propres erreurs

C39b. Coopérer et travailler avec des personnes qui sont en position d'autorité.

i.e. pouvoir suivre les consignes
faire rapport des problèmes et du progrès
accepter la supervision
accepter la critique
respecter les règlements et les limites de responsabilité
demander la permission lorsque c'est nécessaire.

C40. Diriger d'autres personnes v.g. des enfants

i.e. exercer une supervision, faire respecter l'ordre, établir des limites et pouvoir les faire respecter, pouvoir donner des consignes.

C41. Enseigner, expliquer ou démontrer à d'autres des idées, des comportements et des compétences.

Compétence complexe

Développer la conscience de soi

Compétences élémentaires constituantes

S1. Décrire les valeurs, les croyances, les attitudes, les intérêts, les compétences, le tempérament, les traits de personalité, les besoins et les préférences qui nous décrivent.

S2. Décrire des comportements, i.e. des choses que l'on fait, qui manifestent nos sentiments, nos émotions - et qui nous décrivent tout en étant un résultat de l'image de soi.

S3. Décrire les rôles présents et passés, joués par soi-même, de même que des rôles futurs, définis et probables.

S4. Faire la liste d'événements marquants qui sont arrivés dans sa vie personnelle.

S5. Identifier les influences d'événements marquants sur l'image de soi.

S6. Identifier quelles ont été les décisions majeures faites à la suite d'événements marquants.

S7 Faire la liste de différentes influences sur l'image de soi, i.e. la famille, les amis, les facteurs physiques, le statut, l'expérience passée - et décrire comment et de quelles façons ces influences ont marqué l'image de soi.

S8. Décrire ses réactions à différentes sortes de tâches, de gens et de situations.

S9. Demander et recevoir du feedback au sujet des perceptions que les autres ont de nous.

S10. Comparer les perceptions qu'ont les autres de soi-même avec ses propres perceptions de façon à pouvoir identifier les similarités et les différences entre les deux.

S11. Identifier les aspects destructeurs de l'image de soi, pour soi-même ou pour les autres.

S12. Identifier les aspects de l'image de soi qui peuvent servir à nous mettre en valeur ou à mettre en valeur les autres.

S13. Comparer le "soi idéal" et le "soi réel" afin de pouvoir identifier les ressemblances et les différences entre les deux.

S14. Identifier et faire une liste des occasions où ses propres comportements ne se sont pas trouvés en accord avec ce qu'on avait planifié et voulu.

S15. Identifier et faire une liste des différences qui reviennent souvent entre les comportements réels et ceux qu'on se proposait.

S16. Identifier et reconnaître le besoin d'amélioration, de changement, d'acquisition de compétences et de formation par rapport à l'image de soi.

S17. Identifier et maintenir des normes de santé et d'hygiène appropriées.

Compétence complexe

Pouvoir s'affirmer

Compétences élémentaires constituantes

A1. Identifier les émotions, plus particulièrement les émotions négatives comme la colère, la peur, la dépression, le manque de confiance et l'anxiété.

A2. Identifier la source ou la cause de certaines émotions déjà identifiées dans des situations spécifiques.

A3. Accepter ses émotions comme "naturelles".

A4. Accepter le fait que les conflits sont quelquefois nécessaires et peuvent avoir des résultats positifs.

A5. Décrire ce que vous pensez d'un problème - i.e. ce que vous pensez, croyez et désirez.

A6. Prendre position en vous basant sur ce que vous pensez.

A7. Commencer une confrontation lorsque c'est nécessaire et approprié.

A8. Contrôler ses émotions durant un conflit.

A9. Utiliser des compétences visant à "se battre de façon juste"

i.e. pouvoir déroger du sujet
pouvoir admettre ses sentiments
pouvoir demander à l'autre personne de décrire ses sentiments et lui laisser le temps de le faire
utiliser la paraphrase
pouvoir faire l'examen de ses suppositions et préjugés
pouvoir parvenir à des solutions à l'amiable.

A10. Utiliser des techniques d'affirmation de soi, v.g. le "disque brisé".

A11. Tenir compte des sentiments des autres et pouvoir adapter son style d'interaction en tenant compte de leurs sentiments.

A12. Prévoir et déterminer les objections possibles de la part des autres et pouvoir concevoir une approche en conséquence.

A13. Diriger avec beaucoup d'autorité.

i.e. déclarer, donner conseil, diriger, enseigner, demander, spécifier.

Compétence complexe

C* Pouvoir lire, écrire et compter

Compétences élémentaires constituantes

On ne donne pas ici de liste des compétences élémentaires. Il est bien entendu que ces compétences sont importantes mais elles ne font pas partie des compétences de dynamique de la vie telles que définies par le projet NewStart de la Saskatchewan.

Il y a plusieurs classifications existantes qui font affaire déjà avec ces compétences de base de lecture, d'écriture et d'arithmétique.

Compétence complexe

Identifier un problème

Compétences élémentaires constituantes

P1. Reconnaître qu'un problème ou une situation existante requiert une solution.

P2a. S'attaquer à un problème en commençant à un point qui peut être compris.

P2b. Accorder assez de temps à l'étude du problème.

P2c. S'engager de façon consciente à essayer de solutionner un problème.

P3. Se poser les questions: qui? quoi? comment? où? pourquoi?

P4. Répondre à ses propres questions: qui? quoi? comment? où? pourquoi?

P5. Avoir recours au brainstorming pour faire surgir des idées.

P6a. Utiliser son imagination de façon objective.

P6b. Enregistrer, classifier et analyser des données.

P7. Identifier les parties d'un problème qui ne sont pas comprises et qui demandent à être clarifiées.

P8. Décider qu'il est nécessaire de recourir à une personne-ressource ou à une organisation, pour obtenir de l'information ou de l'aide.

P9. Identifier des sources d'information ou d'assistance.

P10. Demander aux autres des questions visant à trouver les faits.

P11. Utiliser des compétences de pensée critique de façon à s'assurer que la compréhension des données et les relations entre ces données sont complètes et précises.

P12a. Exprimer les données d'un problème de plusieurs façons différentes.

P12b. Définir un problème dans des termes concrets, observables, et en terme de comportements, en incluant les critères, les conditions et les résultats attendus.

P13. Faire une relation entre un problème et ses connaissances présentes ou passées et ses expériences, de façon à pouvoir clarifier la donnée du problème.

P14a. Identifier un problème précis et les décisions qui l'accompagnent, en termes de "chaud" - i.e. touchant au moi, v.g. se marier - ou en termes de "froid" - v.g. ouvrir un compte de banque.

P14b. Juger de la gravité d'un problème et pouvoir garder celui-ci dans son contexte.

P15. Accepter la responsabilité d'un problème lorsque c'est nécessaire, i.e. que ce problème "m'appartienne".

Compétence complexe

Identifier la solution d'un problème

Compétences élémentaires constituantes

P16. Identifier ou inventer une gamme de réponses possibles à un problème donné.

P17. Identifier les moments où des décisions doivent être prises.

P18. Identifier un certain nombre de choix possibles à chaque moment où une décision doit être prise.

P19. Identifier et faire la liste des critères d'évaluation des différents choix possibles.

P20. Identifier les valeurs et les thèmes ou énoncés de nature cognitive qui influenceront le choix des différentes lignes de conduite.

P21. Développer des échelles de critères.

P22. Identifier quelle est l'information nécessaire à la prise de décision pour résoudre le problème en question.

P23. Déterminer quelles sont les ressources communautaires nécessaires à la solution du problème.

P24. Se mettre volontairement à la recherche de nouvelles données pertinentes à l'évaluation des différentes lignes de contrôle possibles.

P25. Identifier les déficiences et les manques dans l'information.

P26. S'arrêter sur une information nouvelle, une opinion d'expert ou de l'information technique même si cette information, cette opinion ou ce conseil ne vont pas dans le sens de sa préférence initiale.

P27. Faire l'application des échelles de critères aux différentes lignes de conduite et pouvoir identifier celles qui récoltent les plus grandes valeurs.

P28. Faire des hypothèses de façon à prédire les conséquences des différentes lignes de conduite.

P29. Evaluer et identifier les conséquences négatives et positives de toutes les lignes de conduite connues en considérant:

- les profits et les pertes pour soi
- les profits et les pertes pour les personnes proches de soi
- approbation de soi ou désapprobation de soi
- approbation ou désapprobation par les personnes proches de soi.

P30. Identifier pour chaque ligne de conduite les forces qui peuvent l'empêcher ou la faciliter en utilisant l'analyse du champ de forces.

P31. Etablir une liste prioritaire des différentes lignes de conduite.

P32. Choisir une solution qui a du bon sens, basée sur les valeurs, les compétences, les chances de succès, les conséquences et les ressources disponibles.

P33. Confirmer une décision qu'on a prise en la communiquant aux autres et en s'engageant à faire un plan et à passer à l'action.

Compétence complexe

Mettre en oeuvre une solution pour résoudre un problème.

Compétences élémentaires constituantes

P34. Déterminer des buts spécifiques à court terme.

P35. Identifier les tâches et activités nécessaires.

P36. Etablir une séquence des tâches et des activités.

P37. Identifier les tâches qui ont besoin d'être apprises ou celles pour lesquelles vous avez besoin d'aide.

P38. Identifier et estimer les ressources nécessaires pour chacune des tâches requises.

P39. Etablir des normes de qualité, de quantité et de temps.

P40. Etablir un ordre de priorité entre les normes de qualité, de quantité et de temps.

P41. Etablir un échéancier.

P42. Etablir les grandes lignes d'un plan d'action soit verbalement, par écrit ou à l'aide d'un diagramme, en indiquant les activités, les séquences, les ressources, les points de décision et les buts, i.e. qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment.

P43. Vous engager vous-même par rapport à un plan d'action.

P44. Prévoir et se préparer à un feedback négatif possible quand le plan est mis en oeuvre.

P45. Identifier les personnes proches de soi qui doivent être informées de ce plan ou qui doivent être incluses dans ce plan.

P46. Informer les personnes proches de soi au sujet du plan.

P47. Demander et accepter de l'aide lorsque c'est nécessaire.

P48. Assigner des tâches aux autres.

P49. Prévoir les demandes futures et les problèmes.

P50. Déterminer un plan d'urgence qui pourrait être nécessaire en cas de difficulté.

P51. Réaliser des tâches simples.

P52. Réaliser un plan destiné à résoudre un problème personnel.

Compétence complexe

Faire l'évaluation d'un plan.

Compétences élémentaires constituantes

P53. Etablir des critères concrets de comportement à l'aide desquels évaluer la performance lors de la réalisation de tâches et après qu'elles auront été complétées.

P54. Appliquer les critères d'évaluation de performance des tâches, i.e. évaluer les comportements et la façon dont les tâches ont été réalisées.

P55. Comparer les résultats des tâches ou du plan d'action avec les résultats qui avaient été prévus, de façon à déterminer l'efficacité de la réalisation, pendant et après.

P56. Observer et déterminer les conséquences d'un plan donné pour soi et pour les autres.

P57. Mettre les conséquences en relation avec les actions et la conduite, de façon à voir si les actions furent faites de façon responsable et appropriée.

P58. Modifier ses plans ou ses buts, à la suite de l'évaluation des résultats.

P59. Evaluer le progrès en fonction de la réalisation des buts à long et à court terme.

Compétence complexe

Traiter l'information par la cueillette des données

Compétences élémentaires constituantes

T1. Se rappeler les données.

T2. Observer et noter de façon objective.

T3. Suspendre son jugement pendant que se fait le décodage.

T35. Utiliser de façon consciente des thèmes ou énoncés d'ordre cognitif de manière à contrôler les stimuli négatifs.

T4. Enregistrer les données de nature "qui, quoi, où, quand et pourquoi" (littéralement).

T5. Traduire les données, i.e. les reformuler dans ses propres mots.

T6. Organiser les données en tableaux.

T7. Etre à la recherche des résultats divergents en ce qui concerne les données, les indices.

T8. Faire montre de discrimination et être sélectif en ce qui concerne les indices, les stimuli, les données et les subtilités de la situation.

Compétence complexe

Traiter l'information en
pensant de façon divergente.

i.e. les compétences nécessaires pour classifier
les données et les analyser.

Compétences élémentaires constituantes

T9. Etablir les critères qui serviront à évaluer, à mettre en ordre et à classifier les données.

T10a. Evaluer, mettre en ordre et classifier les données en appliquant les critères.

T10b. Analyser les données en appliquant l'analyse du champ de forces.

T11a. Utiliser des modèles abstraits dans des situations spécifiques et concrètes de manière à étudier, comprendre et modifier.

T11b. Faire la distinction entre de l'information pertinente et de l'information non pertinente.

T12. Faire la distinction entre les énoncés qui sont apparemment vrais ou faux et les opinions personnelles exprimées par d'autres.

T13. Déterminer à l'aide de questions si les données recueillies appartiennent au domaine de l'énoncé vrai ou faux ou s'ils sont une opinion.

T14. Vérifier les énoncés vrais ou faux en appliquant les règles, les normes et les observations.

T15. Reconnaître les préjugés et les suppositions de même que les inférences.

T16. Reconnaître les arguments basés sur de fausses prémisses.

T17. Reconnaître les situations où l'on fait appel à des arguments de nature émotive pour compenser pour un raisonnement faible.

T18. Reconnaître les techniques générales utilisées dans les arguments visant à persuader.

T19. Evaluer les suppositions, les préjugés et les inférences pour déterminer si ceux-ci sont conséquents avec l'information disponible.

T20. Evaluer si les analogies sont appropriées ou non.

T21a. Reconnaître et définir une hypothèse.

T21b. Vérifier le bien-fondé d'une hypothèse en la comparant à l'information disponible et aux données de base qui ont été vérifiées.

T41. vérifier une hypothèse en utilisant les données disponibles.

T42. Identifier une gamme d'interprétations possibles basées sur un stimulus ou sur une expérience.

T23. Evaluer les effets du fait d'avoir choisi des perspectives différentes.

T24. Recueillir les perceptions des autres.

T25. Comparer les données de deux ou plusieurs sources et noter les différences ou les contradictions.

T26. Reconnaître les relations entre les données et les expériences.

T27. Reconnaître et retracer les relations de cause à effet.

T28. Etre conscient et pouvoir identifier plusieurs causes plutôt qu'une et plusieurs effets, lorsque c'est approprié.

T40. Comparer ses propres observations avec la réalité en se demandant et en demandant aux autres des questions visant à trouver les faits.

Compétence complexe

Traiter l'information en pensant de façon convergente

i.e. les compétences requises pour intégrer les données.

Compétences élémentaires constituantes

T29a. Généraliser à partir d'expériences ou de données acquises antérieurement.

T29b. Faire des inférences.

T30a. Aller au-delà des données immédiates pour déterminer les implications, prédire les conséquences et les résultats.

T30b. Considérer et prédire des conséquences de second ordre i.e. les effets secondaires ou les effets-surprises.

T31. Traduire des données exprimées en termes abstraits et difficiles en des termes plus simples et plus concrets ou encore plus familiers.

T32. Développer une hypothèse basée sur l'analyse des données.

T33. Modifier une hypothèse à la lumière de nouvelles données.

T34. Relier des actions à leurs conséquences afin d'évaluer si un comportement est responsable et approprié.

T36. Développer une façon unique de communiquer pour transmettre ses idées et ses sentiments.

T37. Traduire ce que l'on perçoit et ce que l'on comprend à travers des transactions interpersonnelles efficaces.

T38. Décrire le processus de solution de problèmes et les compétences constituantes en détail.

T39. Utiliser des analogies pour améliorer la compréhension.

Compétence complexe

Traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et bien équilibrée.

Compétences élémentaires constituantes

TS1a. Utiliser les processus de différenciation et d'intégration quand on réfléchit ou qu'on se rappelle des choses au sujet de soi.

TS1b. Identifier des thèmes cognitifs et des énoncés personnels qui contrôlent notre pensée et notre conduite.

TS2. Evaluer les thèmes cognitifs de façon à déterminer s'ils sont réalistes ou s'ils sont des obstacles dans notre vie.

TS3. Quand on adopte son propre point de vue dans une situation, déterminer la raison pour laquelle ce point de vue a été adopté, soit:

- sans y penser, par habitude ou intérêt personnel
- parce que c'est pratique socialement
- à partir d'une conviction raisonnée que sa position est justifiée.

TS4a. Relier son image de soi à son propre style d'action, de vie, de pensée et de raisonnement.

TS4b. Retracer les relations de cause à effet au sujet de décisions qui ont été prises par soi-même au cours de son histoire personnelle et identifier les conséquences possibles des choix différents qui auraient pu être faits.

TS5. Assimiler des données nouvelles et des expériences nouvelles dans des structures mentales, dans des thèmes cognitifs et dans une compréhension déjà existante - i.e. appliquer une compréhension déjà existante et une expérience passée à des données nouvelles.

TS6. Ajuster ses structures mentales présentes, ses thèmes cognitifs et sa compréhension pour pouvoir accommoder de nouvelles expériences et de nouvelles données, i.e. adapter sa compréhension et son expérience passée de façon à pouvoir incorporer des expériences et des données nouvelles.

TS7. Alterner les processus d'assimilation et d'accommodation de façon à augmenter progressivement le niveau d'adaptation à l'environnement - i.e. intégrer une nouvelle information dans ce qui reste de l'ancienne information, qui a été révisée par la nouvelle.

TS8. Créer une rupture d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation pour fournir l'occasion de faire émerger un état d'adaptation plus stable, v.g. pouvoir risquer une nouvelle expérience.

TS9. Faire le lien entre les données nouvelles, l'image de soi et les thèmes cognitifs.

TS10. Se percevoir comme une construction personnelle existant à l'intérieur de situations construites par soi-même.

TS11. Se percevoir comme un agent causal qui peut créer de nouvelles perspectives et de nouvelles façons d'entrer en relation avec l'environnement.

TS12. Modifier ou changer sa réponse ou encore planifier à l'aide d'une réévaluation cognitive - i.e. de façon cognitive, réévaluer rationnellement votre perception des stimuli, votre interprétation, vos croyances irrationnelles, le caractère approprié ou non de vos actions et de vos énoncés au sujet de vous-même.

TS13. Aller au-delà d'une seule interprétation donnée de l'extérieur.

TS14. Développer un profil personnel dans lequel apparaissent les changements qui ont été planifiés et l'étendue des changements acceptables par rapport aux caractéristiques personnelles et à l'image de soi.

TS15a. Intégrer sa compréhension de soi - i.e. pouvoir mettre ensemble les données qui ont été produites dans l'exploration de soi - afin de produire une description complète de l'image de soi.

TS15b. Intégrer la compréhension de soi de façon à pouvoir identifier ou créer de nouveaux énoncés cognitifs et de nouveaux modèles de comportement.

TS16. Traduire sa compréhension de soi, son image de soi dans l'action.

TS17. Se définir comme une personne autonome et bien équilibrée. (A.B.E.)

TS18. Expliquer le processus de dynamique de la vie par lequel on devient une personne A.B.E.

TS19. Utiliser des compétences de pensée critique pour développer, maintenir et adapter l'image de soi.

Compétence complexe

Gérer sa propre vie de
façon pro-active.

i.e. prendre des déciaions qui s'inscrivent dans un ensemble d'activités logiques et développementales orientées vers un but. Au cours de ce processus, vous vous examinez de façon critique, vous faites les compromis nécessaires, vous établissez des plans systématiques et vous vous engagez à réaliser les activités nécessaires à une vie gratifiante.

Compétences élémentaires constituantes

M1a. Envisager la gestion de sa propre vie de façon systématique.

M1b. Utiliser les processus d'assimilation et d'accommodation de façon à augmenter progressivement son niveau d'adaptation à l'environnement.

M1c. Décrire la personne "idéale" que vous voudriez devenir.

M1d. Faire des plans de changement de façon à s'y préparer ou à le provoquer.

M2. Identifier et évaluer les options et les alternatives futures.

M3a. Identifier et décrire les occasions favorables à soi-même, qui existent dans le moment ou qui peuvent surgir dans l'avenir.

M3b. Identifier les décisions majeures à prendre dans le moment ou celles qui pourront être prises dans l'avenir.

M4. Déterminer des buts et des objectifs à long terme.

M5. Pour chacun des buts à long terme, identifier des buts à court terme qui leur correspondent.

M6. Si des buts différents à court terme sont choisis, prédire leurs effets sur les buts à long terme.

M7. Si les buts à court terme ne sont pas réalisés, en prédire les effets sur les buts à long terme.

M8. Identifier les buts à court terme qui pourraient permettre la réalisation du plus grand nombre de buts à long terme.

M9a. Choisir la meilleure combinaison de buts à long terme et de buts à court terme.

M9b. Identifier les ressources disponibles ou celles qui seront requises, à l'inclusion de ses propres ressources internes et externes, sans oublier les personnes qui peuvent nous aider et les autres ressources qui sont à notre portée.

M10. Identifier les rôles futurs qui seront nécessaires pour la réalisation des buts à long terme.

M11. Identifier les compétences existantes qui peuvent être utilisées pour la réalisation des buts futurs.

M12. Identifier les nouvelles compétences qui seront requises pour la réalisation des buts futurs.

M13. Identifier et décrire les problèmes qui existent ou qui pourraient surgir dans la réalisation des buts à long terme.

M14. Etablir et mettre en oeuvre des plans afin de pouvoir réaliser les buts à long terme.

M15. Contrôler son progrès vers la réalisation des buts à long terme et à court terme et faire les adaptations nécessaires.

M16. Etre fidèle à son engagement à un plan choisi et maintenir sa motivation dans les temps difficiles en se faisant aider par les personnes proches de soi.

M17. Adapter sa vie personnelle de façon à favoriser un changement désiré v.g. créer de nouveaux modèles de comportement, se joindre à un groupe de pairs ou établir un nouveau groupe de pairs.

Compétence complexe

Assurer la gérance de sa propre vie de façon réactive

i.e. choisir, organiser et utiliser des relations humaines appropriées, des compétences de solution de problèmes et de pensée critique pour faire affaire avec une situation-problème immédiate.

Compétences élémentaires constituantes

MR1. Utiliser des processus d'assimilation et d'accommodation pour s'adapter à une nouvelle situation-problème immédiate.

MR2. Se fixer des buts et objectifs à court terme.

MR3. Utiliser des compétences de solution de problèmes pour résoudre le problème.

CHAPITRE III

COMPETENCES COMPLEXES ET TRES COMPLEXES

Dans le présent chapitre, les dix-sept compétences complexes sont groupées en quatre catégories de compétences très complexes, c'est-à-dire, relations humaines, solution de problèmes, pensée critique et gestion de sa vie personnelle.

Lorsque Mullen avait passé en revue les besoins des personnes qui désirent une formation en dynamique de vie, elle a pu identifier chez elles, un ensemble commun de besoins de compétences en dynamique de vie, compétences que Mullen a groupées en trois catégories - compétences interpersonnelles, compétences de solution de problèmes et connaissances de sa valeur personnelle. De plus, Mullen a pu identifier le besoin de compétences de pensée critique (17,p.40). Elle a aussi parlé plusieurs fois dans son rapport du besoin de compétences visant à la gestion de sa propre vie. En conséquence, les quatre catégories de compétences très complexes énumérées ci-dessus ont été choisies pour qu'elles puissent correspondre aux résultats des études de Mullen.

Compétence très complexe

Relations humaines

i.e. les compétences nécessaires pour communiquer et interagir de façon efficace avec les autres et pour développer la conscience de ses propres compétences et de ses caractéristiques personnelles.

Compétences complexes constituantes

Utiliser des comportements d'attention non-verbaux et physiques
Utiliser des compétences d'écoute
Utiliser des compétences d'expression orale
Interagir avec les autres
Utiliser des compétences d'affirmation de soi
Développer sa conscience de soi
Utiliser de façon compétente les talents de base de lecture, d'écriture et d'arithmétique.

Compétence très complexe

Solution de problèmes

i.e. les compétences requises pour identifier et résoudre les problèmes et pour évaluer des plans et des résultats.

Compétences complexes constituantes

Identifier un problème
Identifier la solution d'un problème
Mettre en oeuvre la solution pour résoudre un problème
Evaluer un plan

Compétence très complexe

Pensée critique

i.e. les compétences requises pour (a) pouvoir traiter l'information en faisant la cueillette des données et en pensant de façon divergente et aussi convergente pour résoudre des problèmes personnels; (b) les compétences requises pour développer et réviser son image de soi par l'évaluation et le traitement des données.

Compétences complexes constituantes

Traiter l'information en faisant la cueillette des données
Traiter l'information par la pensée divergente
Traiter l'information par la pensée convergente
Traiter l'information pour développer l'image de soi: celle d'une personne autonome et bien équilibrée.

Compétence très complexe

Gestion de sa vie personnelle

i.e. les compétences requises pour réagir aux situations-problèmes immédiates et pour les résoudre, pour planifier et pour gérer sa vie personnelle pour une période à long terme.

Compétences complexes constituantes

Gérer sa propre vie de façon pro-active
Gérer sa propre vie de façon réactive

CHAPITRE IV

COMPETENCES DE GESTION ET FACTEURS QUI INTERVIENNENT

Le projet NewStart de la Saskatchewan avait défini la dynamique de la vie comme "un ensemble de comportements de solution de problèmes utilisés de façon responsable et appropriée pour la gestion de sa vie personnelle" (17, p. 43). Jusqu'à récemment, on avait fait peu d'efforts pour définir ce que voulait dire le mot gestion et pour déterminer le rôle des compétences de gestion dans le processus de dynamique de la vie ou encore pour identifier les compétences de gestion.

Les compétences de gestion sont maintenant considérées dans un groupe séparé de compétences. Grâce à ces compétences, les individus peuvent, quand c'est nécessaire, choisir dans leur propre répertoire, les compétences appropriées afin de combiner ces compétences de façon unique, d'une manière efficace, et de les appliquer à la solution de problèmes spécifiques. Deux ensembles de compétences de gestion ont été identifiés, soit les compétences réactives et les compétences pro-actives (voir les chapitres II et III). Les compétences de gestion réactive rendent l'individu capable de faire affaire avec des situations-problèmes immédiates et de les résoudre. Les compétences de gestion pro-active rendent les individus capables de gérer leur vie sur la base d'occasions favorables qui peuvent se présenter dans le futur et donc à long terme, plutôt que de réagir aux besoins et aux buts de la situation immédiate. Les compétences de gestion pro-active permettent aux individus de prévoir les problèmes possibles, de planifier d'avance et de prévenir plusieurs situations-problèmes de nature réactive. De plus, grâce aux compétences pro-actives, les individus sont capables d'identifier les occasions existantes et futures, de les planifier et d'en prendre avantage. Cela fait partie du processus par lequel un individu devient une personne vigilante capable de traiter l'information (19, p. 14) et devient aussi capable de gérer sa vie de façon pro-active en n'évitant pas les décisions, les conflits ou l'engagement personnel. Pour gérer sa vie avec succès - de façon réactive et pro-active - il faut avoir un répertoire très étendu de compétences en relations humaines, de compétences de solution de problèmes et de pensée critique; ceci inclut une compréhension approfondie de soi, des autres et de ses relations avec les autres. Les 222 compétences identifiées au chapitre II et placées dans un ordre cumulatif à l'appendice I font état de ce répertoire nécessaire.

Il y a cependant un autre aspect de la gestion de vie qui doit être considéré. La plupart d'entre nous connaissons des individus qui n'ont pas de succès dans un aspect de leur vie ou dans un autre, bien qu'ils possèdent toutes les compétences nécessaires - ils ont un répertoire complet. Pourquoi donc ces gens n'ont-ils pas de succès? Qu'est-ce qui leur manque? Dans la recherche d'une réponse, les gens mentionnent souvent des caractéristiques de personalité et des attitudes comme étant à la source du problème - par exemple, la paresse ou le manque de confiance en soi.

Les caractéristiques de personalité et les attitudes jouent un rôle important dans la détermination de la façon par laquelle les individus vont utiliser leurs compétences et gérer leur propre vie. La confiance en soi, le

sentiment de valeur personnelle, l'enthousiasme, la poursuite d'un but défini, l'initiative, la volonté de réussir et la motivation, sont tous des facteurs qui peuvent intervenir dans le processus de gestion et qui influencent l'utilisation ou la non-utilisation des compétences.

Ces "facteurs intervenants" jouent un double rôle dans le processus de la dynamique de la vie - ils sont des médiateurs entre le répertoire de compétences et l'utilisation des compétences; ils sont aussi le résultat de l'utilisation réussie des compétences. La documentation de base en dynamique de la vie a reconnu depuis longtemps qu'une utilisation réussie des compétences de même que l'utilisation de nouvelles compétences et comportements, influence des facteurs tels que la confiance et la volonté d'utiliser ces mêmes compétences. Le "Modèle intégré de dynamique de la vie" décrit la façon dont les individus progressent vers la réalisation de ce but: devenir une personne autonome et bien équilibrée par l'apprentissage et l'utilisation réussis de nouvelles compétences. Toutefois, le rôle de ces "facteurs intervenants" en combinaison avec les compétences de gestion, ce rôle qu'est d'influencer l'utilisation des compétences ou de déterminer l'approche de l'individu envers la gestion de sa propre vie, aurait peut-être besoin d'être souligné davantage dans le processus de la dynamique de la vie.

Ces facteurs ne sont pas des compétences et par conséquent, ne peuvent être encouragé, planifié et guidé, de façon semblable à ce qui est fait pour le développement des compétences elles-mêmes.

Puisqu'ils ne sont pas des compétences cependant, ces facteurs n'apparaissent pas dans la classification. Toutefois, les "facteurs intervenants" jouent un rôle important dans la gestion de la vie personnelle et ne devraient pas être négligés. On devrait donc poursuivre la recherche, dans l'avenir, pour identifier tous ces facteurs et pour clarifier leur rôle dans le processus de dynamique de la vie.

CHAPITRE V

COMPETENCES PERMETTANT DE FAIRE FACE AUX PROBLEMES

Les individus sont souvent confrontés à des situations problématiques auxquelles ils doivent faire face, par l'utilisation de compétences de gestion, soit réactives ou pro-actives. La liste des compétences de dynamique de la vie (14, p. 47) décrit plusieurs des situations problématiques possibles à partir de chacune des cinq catégories de dynamique de la vie - soi-même, la famille, le travail, les loisirs et la communauté. Les étudiants en dynamique de la vie apprennent les compétences de dynamique de la vie en se concentrant sur ces problèmes et en apprenant à les résoudre. Ces problèmes appartiennent à chacune des cinq catégories énumérées ci-dessus. En voici un exemple: "résoudre un problème que vous avez avec votre patron": ceci décrit une situation problématique typique tirée du domaine du travail. Puisque la solution de chacun de ces problèmes spécifiques requiert une combinaison particulière de compétences complexes et élémentaires, le but de la formation en dynamique de la vie est d'apprendre des compétences génériques - i.e. des groupes ou classes de compétences qui ne sont spécifiques à aucun domaine donné. Les compétences génériques - par exemple, la compétence générique de communication: "utiliser de façon appropriée le contact visuel, les gestes et une attitude d'attention pendant qu'on écoute et qu'on parle" - ces compétences génériques donc, peuvent être transférées à d'autres domaines et par conséquent peuvent être utilisées dans plusieurs contextes différents.

Par contre, les faits - par exemple, "locataires, soyez au courant de vos droits" - ne sont pas des compétences, mais sont spécifiques à un contexte particulier. Ces compétences ne sont donc pas incluses dans la classification. Par contre, les compétences génériques nécessaires pour identifier et obtenir les faits nécessaires sont listées dans la classification.

Le présent document a voulu mettre l'accent sur l'identification des compétences génériques essentielles en dynamique de la vie. Les 222 compétences génériques qui ont été identifiées sont celles qui devraient figurer au répertoire de compétences d'un individu. Puisqu'elles sont génériques, ces compétences ne relèvent pas d'un domaine spécifique. Cependant, l'utilisation des cinq catégories de compétences est un moyen efficace d'identifier les situations problématiques et les problèmes qui y sont reliés. C'est pour cette raison que l'on devrait continuer à utiliser les cinq grandes catégories décrites plus haut. Lorsqu'une personne est confrontée par un problème dans un domaine particulier, cette personne peut utiliser ses compétences de gestion, les "facteurs intervenants" positifs servant d'intermédiaires, pour effectuer un choix des compétences de son répertoire, qui soit approprié dans les circonstances. Ceci afin de créer une solution unique et efficace au problème en question. Cette nouvelle combinaison de compétences génériques, complexes et élémentaires est de fait, elle-même, une compétence complexe qui permet de faire face aux problèmes. Les compétences permettant de faire face aux problèmes sont par conséquent, des compétences complexes, créées ou assemblées pour faire face aux problèmes dans des contextes spécifiques - par exemple, un contexte d'emploi. Les compétences permettant de faire face aux problèmes, qui sont développées pour résoudre des problèmes semblables dans des contextes différents - i.e. faire affaire avec un

conflit dans la famille ou au travail- ces compétences donc, contiennent aussi certaines compétences génériques communes et certaines compétences qui sont différentes mais qui sont nécessaires dans la situation en question.

Il pourrait être utile de donner ici un exemple d'une compétence spécifique permettant de faire face à un problème, pour aider à comprendre la relation entre les compétences visant à la solution des problèmes et le processus de gestion. Lors d'une entrevue pour un poste de travail, un individu doit utiliser ses compétences de gestion pour pouvoir choisir dans son répertoire les compétences nécessaires à la situation. Voici quelques-unes des compétences pertinentes que l'individu pourrait vouloir choisir et combiner les unes avec les autres, pour faire affaire avec une situation d'entrevue pour un poste de travail:

1. Compétences de solution de problèmes:

   - se demander à soi-même et aux autres des questions visant à trouver des faits - par exemple, "qu'est-ce que je porte? qu'est-ce que je dis? qu'est-ce que je fais?"

   - développer un plan décrivant le qui, quoi, pourquoi, où, quand et comment

   - évaluer ses actions et ses comportements (pendant l'entrevue et après)

   - adapter ses plans et ses actions en fonction de cette évaluation.

2. Des compétences de communication:

   - utiliser de façon appropriée des comportements non-verbaux et physiques manifestant l'attention, lorsque je parle et que j'écoute

   - parler de soi-même de façon appropriée

   - écouter ce que disent les autres

   - identifier les idées principales communiquées par celui qui parle.

3. Des compétences de pensée critique:

   - se rappeler les données

   - traduire les données (pendant l'entrevue)

- mettre en ordre, évaluer et classifier les données en appliquant des critères (afin de juger l'efficacité de ses propres réponses)

- faire un lien entre soi et le travail (ceci requiert aussi des compétences de conscience de soi)

4. Des compétences d'interaction:

- se présenter à ses pairs et à ceux qui ne sont pas ses pairs

- reconnaître les conventions sociales propres au contexte d'une entrevue de travail.

Le fait qu'une personne se présente à une entrevue de travail suppose la présence de certains buts à court terme et de certains "facteurs intervenants" comme par exemple, la capacité de prendre des risques et aussi la confiance en soi. La compétence spécifique pour faire face au problème en question ici, est la capacité de se "présenter soi-même" dans le contexte d'une entrevue de travail.

La liste suivante contient quelques exemples de situations problématiques dans lesquelles des compétences pour faire face aux problèmes sont nécessaires. Pour chacune de ces situations, des compétences permettant de faire face aux problèmes pourraient être réunies et utlisées;

- comment faire affaire avec un conflit dans des contextes différents

- comment faire affaire avec le changement

- comment choisir un but de travail

- comment trouver un travail

- comment garder un travail

- comment changer de travail

- comment faire affaire avec le chômage

- comment faire un budget

- comment entretenir une maison, i.e. faire les courses, cuisiner

- comment organiser ses moments de loisir

- comment travailler en groupe

- comment travailler seul

- comment entreprendre une relation, l'entretenir ou y mettre fin
- comment gérer son temps
- comment établir des buts
- comment faire affaire avec la tension
- comment vivre sa sexualité
- comment se garder en forme et en santé

APPENDICE I

LISTE CUMULATIVE EN ORDRE D'IMPORTANCE DES 222 COMPETENCES DE DYNAMIQUE DE LA VIE

La liste suivante contient les 222 compétences génériques de dynamique de la vie nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée et pour fonctionner ainsi. Les compétences ont été placées dans un ordre cumulatif et en ordre d'importance de façon à pouvoir montrer comment les comportements et les compétences élémentaires et specifiques sont peu à peu intégrés dans des compétences plus complexes, jusqu'à ce que l'objectif final soit atteint: une personne autonome et bien équilibrée.

Les premières 124 compétences sont celles qui doivent être apprises tôt dans le processus de la dynamique de la vie. Ces compétences représentent les capacités de base de pensée critique, de relations humaines, de solution de problèmes et de gestion. Comme nous en avons parlé au chapitre premier, l'ordre précis dans lequel ces compétences doivent être apprises (et conséquemment, l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la liste) est arbitrale jusqu'à un certain point et dépend des besoins des étudiants du programme de dynamique de la vie. Les 98 compétences qui restent, sont plus complexes et d'un ordre plus élevé et elles devraient, dans la plupart des cas, être apprises plus tard au cours du processus de formation.

Chacune de ces compétences a été dotée d'une lettre de l'alphabet et d'un chiffre. La lettre de chaque code représente le genre de compétence dont il s'agit. Les lettres et le genre de compétences qu'elles représentent sont indiquées comme suit:

P	compétences de solution des problèmes
C	compétences de communication, comme écouter, parler, interagir avec les autres et les comportements d'attention non-verbaux
A	compétences d'affirmation de soi
S	compétences de conscience de soi
T	compétences de pensée critique
TS	compétences de pensée critique utilisée pour développer l'image de soi
M & MR	compétences de gestion pro-active et réactive.

Le nombre attitré à chaque code identifie la position de la compétence en question à l'intérieur de la catégorie de compétences complexes. Le lecteur peut utiliser cette information pour déterminer de façon approximative dans quel ordre une compétence particulière est nécessaire, à l'intérieur de la catégorie de compétences plus complexes. Par exemple, la compétence "P4" est la suivante: "répondre à ses propres questions concernant le qui, quoi, pourquoi, où, quand et comment. Le "P" identifie la compétence comme étant une compétence de solution de problèmes: le "4" indique au lecteur que cette compétence est utilisée tôt dans le processus de solution de problèmes, et que par conséquent, elle doit être apprise tôt.

Certaines compétences sont désignées par une seconde lettre qui suit le numéro, par exemple, "T10a". Cette seconde lettre était nécessaire à l'auteur de cette classification pour qu'il puisse ajouter d'autres compétences à la liste déjà établie. Le lecteur devra ignorer cette lettre supplémentaire. Les compétences marquées "T10a" et "T10b" doivent être considérée comme des compétences distinctes qui ne sont pas nécessairement reliées.

La désignation codée de la compétence pré-requise pour chacune des compétences figure après la description écrite de la compétence. Par exemple, la compétence suivante: "pouvoir distinguer entre de l'information pertinente et de l'information non-pertinente" (T11b) requiert deux compétences pré-requises, soit T8 et T10a). Chacune de ces compétences pré-requises requiert aussi à son tour certaines compétences pré-requises. Ces dernières compétences pré-requises ne sont pas listées comme pré-requises pour "T11b". Le lecteur intéressé devra retracer ces compétences pré-requises plus tôt dans la liste.

	Compétence	Compétences pré-requises
C*	Pouvoir lire, écrire et compter.	Aucune
C6a	Ecouter les mots de celui qui parle.	Aucune
C30	Se présenter à ses pairs et aux personnes qui ne sont pas ses pairs.	Aucune
P3	Se poser les questions: qui? quoi? comment? où? pourquoi?	Aucune
C5	S'assurer que l'autre personne a la possibilité d'exprimer et de défendre son point de vue ou ses sentiments.	Aucune
C2	Réduire de façon volontaire la tension musculaire et prendre une posture confortable pour avoir l'apparence de la détente physique.	Aucune

	Compétence	Compétences pré-requises
C1	Pendant que vous écoutez et que vous parlez, utiliser de façon appropriée le contact visuel, les gestes et une attitude d'attention.	Aucune
C17	Parler d'une voix claire, à un niveau approprié de volume et de vitesse, avec une bonne intonation.	Aucune
T3	Suspendre son jugement pendant que se fait le décodage.	Aucune
T1	Se rappeler les données.	Aucune
T2	Observer et prendre note de façon objective.	Aucune
T4	Enregistrer les données "qui", "quoi", "où", "quand" et "pourquoi" (littéralement).	Aucune
T6	Organiser les données en tableaux.	Aucune
T5	Traduire les données, i.e. les reformuler dans ses propres mots.	Aucune
T7	Etre à la recherche de résultats divergents en ce qui concerne les données, les indices.	Aucune
MR2	Se fixer des buts et objectifs à court terme.	Aucune
P1	Reconnaître qu'un problème ou une situation existante requiert une solution.	Aucune
P5	Avoir recours au brainstorming pour faire surgir des idées.	Aucune
P6a	Utiliser son imagination de façon objective.	Aucune
P51	Réaliser des tâches simples.	Aucune

	Compétence	Compétences pré-requises
C4	Reconnaître et interpréter la signification des comportements d'attention chez les autres. i.e. identifier les comportements qui indiquent que l'autre personne est incapable d'entendre. i.e. identifier les comportements qui peuvent indiquer que l'autre personne est incapable de comprendre. i.e. identifier les indices de comportements qui peuvent révéler les besoins d'espace interpersonnel, par exemple, le fait de s'approcher ou de s'éloigner physiquement, la durée du contact visuel, la tension ou la détente. i.e. identifier les indices de comportement qui peuvent indiquer les changements d'humeur ou de sentiment chez l'autre personne.	T2, C1
C9a	Montrer de l'empathie envers une autre personne.	C6b, P6a, T1
C6b	Utiliser des moyens "d'encourager un peu" celui qui parle.	C1, C6a
C7	Suivre "à la trace" celui qui parle par des questions et des énoncés d'opinion.	C1, C6a, C11
C3	Communiquer le respect, l'empathie, la sincérité et la confiance de façon non-verbale.	C9a, C1, S1, S2, TS1b, C32b
C20a	Exprimer le respect, l'empathie, la confiance et la sincérité de façon verbale.	C9a, C17, S1, S2, TS1b, C32b
C8	Utiliser la paraphrase pour montrer que l'on comprend le contenu de ce qui est dit.	C6a, T5, C17, C1

	Compétence	Compétences pré-requises
C9b	Utiliser la technique du "reflet" pour montrer que l'on comprend les sentiments.	C6a, C9a, A2, C17, C1, C4
P4	Répondre à ses propres questions: qui? quoi? comment? où? et pourquoi?	P3
P10	Demander aux autres des questions visant à trouver les faits.	P3
C16	Renforcer ou confirmer sa propre compréhension du message: - en posant des questions précises - en reformulant dans ses propres mots ce qu'on a compris en demandant que ce soit confirmé - en demandant à celui qui parle de répéter son message pas à pas - en encourageant l'interlocuteur à expliquer davantage quand c'est nécessaire.	P4, P5, C6a, P10
C32a	Respecter la distance psychologique parmi ses pairs et parmi les personnes qui ne sont pas ses pairs.	C9a, C4, C33a
C22	Utiliser un style de conversation approprié à l'autre personne, en fonction de son âge, de son sexe, de son rôle et de son statut, tout en tenant compte des désirs de formalité ou de simplicité de l'autre personne.	C6a, C4, C9a, C33a, C33b, C17
C23	S'assurer que ses propres messages verbaux et non-verbaux sont conséquents.	C1
A1	Identifier les émotions, plus particulièrement les émotions négatives comme la colère, la peur, la dépression, le manque de confiance et l'anxiété.	P3, P4, T1, P5, T4
A2	Identifier la source ou la cause de certaines émotions déjà identifiées dans des situations spécifiques.	A1

	Compétence	Compétences pré-requises
A3	Accepter ses émotions comme "naturelles".	Cette compétence a besoin d'expériences positives avant d'être internalisée.
A4	Accepter le fait que les conflits sont quelquefois nécessaires et peuvent avoir des résultats positifs.	" "
C19	Exprimer ses sentiments de façon efficace et appropriée.	A1, A3, A4, A2, C1, C23, C9a, C17
C18	Se révéler de façon efficace.	C33a, C33b, T2, C1, C9a, C32a
C32b	Identifier et contrôler ses biais envers les autres.	P3, P4, T4, T1, P5, A1, S2
C42	Recevoir une rétroaction (feedback) positive, négative ou neutre pouvant comporter ou non de la tension.	C1, C6a, C5, T3, C32b, C11, C12, A1, A2
C36	Accepter des manifestations de bonté et d'amitié de façon appropriée, v.g. accepter les compliments.	C42
C14	Identifier les sujets d'intérêt mutuels ou autres.	C6a, T4, P10, C11
C11	Identifier les principaux points que celui qui parle a voulu communiquer.	C6a, T4, C16, T8
C12	Identifier le résultat que celui qui parle attend de la conversation.	C6a, T4, C16
C13	Reconnaître à partir du style de conversation de l'autre le degré de formalité désirée.	C6a, T2, C4, C33a
T9	Etablir les critères qui serviront à évaluer, à mettre en ordre et à classifier les données.	MR2

	Compétence	Compétences pré-requises
P21	Développer des échelles de critères.	T9
T10b	Analyser les données en appliquant l'analyse du champ de forces.	T10a
T16	Reconnaître les arguments basés sur de fausses prémisses.	T1, T2, T4, T10a
T12	Faire la distinction entre les énoncés qui sont apparamment vrais ou faux et les opinions personnelles exprimées par d'autres.	T1, T2, T4, T10a
T15	Reconnaître les suppositions, les préjugés et les inférences.	T1, T2, T4, T10a
T18	Reconnaître les techniques générales utilisées dans les arguments visant à persuader.	T1, T2, T4, T10a
T8	Faire montre de discrimination et être sélectif en ce qui concerne les indices, les stimuli, les données et les subtilités de la situation.	T7, T2, T4
T24	Recueillir les perceptions des autres.	P10, C6a, C32b, T3, T4
T10a	Evaluer, mettre en ordre et classifier les données en appliquant les critères.	T9, T1, T4, P21, T10b, T8
T27	Reconnaître et retracer les relations de cause à l'effet.	T1, T2, T4, T10a
T14	Vérifier les énoncés vrais ou faux en appliquant les règles, les normes et les observations.	T12, T10a, T19, T17, T16
T40	Comparer ses propres observations avec la réalité en se demandant et en demandant aux autres des questions visant à trouver les faits.	P3, P4, P10, C6a, C1, C32b, T14, T3

	Compétence	Compétences pré-requises
T13	Déterminer à l'aide de questions si les données recueillies appartiennent au domaine de l'énoncé vrai ou faux ou si elles sont une opinion.	P3, P4, P10, C6a, C1, C32b, T3, T12, T10a
T19	Evaluer les suppositions, les préjugés et les inférences pour déterminer si ceux-ci sont conséquents avec l'information disponible.	T15, T14
T31	Traduire des données exprimées en termes asbstraits et difficiles en des termes plus simples et plus concrets ou encore plus familiers.	T4, T5, T1, P6a, P4, T29a
T11a	Utiliser des modèles abstraits dans des situations spécifiques et concrètes de manières à étudier, comprendre et modifier.	T4, T5, T1, P6a, P4, T29a
T39	Utiliser des analogies pour améliorer la compréhension.	T31, T11a
T17	Reconnaître les situations où l'on fait appel à des arguments de nature émotive pour compenser pour un raisonnement faible.	T18, T15, T12, T16, T13
P2b	Accorder assez de temps à l'étude du problème.	P1
P2c	S'engager de façon consciente à essayer de solutionner un problème.	P1
P2a	S'attaquer à un problème en commençant à un point qui peut être compris.	P1, P3, P4, T4
P7	Identifier les parties d'un problème qui ne sont pas comprises et qui demandent à être clarifiées.	P1, P3, P4, T4
P22	Identifier quelle est l'information nécessaire à la prise de décision pour résoudre le problème en question.	P2a, P7, MR2

	Compétence	Compétences pré-requises
P8	Décider s'il est nécessaire de recourir à une personne-ressource ou à une organisation, pour obtenir de l'information ou de l'aide.	P22, S1, S2, P4
P9	Identifier des ressources d'information ou d'assistance.	P8, P10, T4, P5, P6a
P12b	Définir un problème des termes concrets, observables et en termes de comportements, en incluant les critères, les conditions et les résultats attendus.	P12a, T4, T10a
P14b	Juger de la gravité d'un problème et pouvoir garder celui-ci dans son contexte.	T10a, P13
P15	Accepter la responsabilité d'un problème lorsque c'est nécessaire, i.e. que ce problème "m'appartienne".	P12b
P16	Identifier ou inventer une gamme de réponses possibles à un problème donné.	P12b, P3, P4, P5, P6a, P10, P9, P11
P32	Choisir une solution qui a du bon sens, basée sur les valeurs, les compétences, les chances de succès, les conséquences et les ressources disponibles.	P16, P31, T10a
P42	Etablir les grandes lignes d'un plan d'action soit verbalement, par écrit ou à l'aide d'un diagramme, en indiquant les activités, les séquences, les ressources, les points de décision et les buts, i.e. qui, quoi, quand, où, pourquoi et comment.	P32, P36, P40, P37, P38, P41, P17
P54	Appliquer les critères d'évaluation de performance des tâches, i.e. évaluer les comportements et la façon dont les tâches ont été réalisées.	T10a, P35

	Compétence	Compétences pré-requises
S1	Décrire les valeurs, les croyances, les attitudes, les intérêts, les compétences, les tempéraments, les traits de personnalité, les besoins et les préférences qui nous décrivent.	T1, T4, P3, P4, T7
S2	Décrire des comportements, i.e. des choses que l'on fait, qui manifestent nos sentiments, nos émotions - et qui nous décrivent tout en étant un résultat de l'image de soi.	T1, T4, P3, P4, T7
S3	Décrire les rôles présents et passés, joués par soi-même, de même que des rôles futurs, définis et probables.	T1, T4, P3, P4, T7, P6a
M1c	Décrire la personne "idéale" que vous voudriez devenir.	P6a, P3, P4, T4, S1, S2, S3, P5
TS1b	Identifier des thèmes cognitifs et des énoncés personnels qui contrôlent notre pensée et notre conduite.	P3, P4, T4, T1
S8	Décrire ses réactions à différentes sortes de tâches, de gens et de situations.	P3, P4, T4, T1
S4	Faire la liste d'événements marquants qui sont arrivés dans sa vie personnelle.	P3, P4, T4, T1
S17	Identifier et maintenir des normes de santé et d'hygiène appropriées.	P3, P4, P10, T4, T1, P5
TS17	Se définir comme une personne autonome et bien équilibrée (A.B.E.)	T1, T4
TS18	Expliquer le processus de dynamique de la vie par lequel on devient une personne A.B.E.	TS17, T1, T4
T38	Décrire le processus de solution de problèmes et les compétences constituantes en détail.	T1, T4

	Compétence	Compétences pré-requises
C44	Identifier des comportements de groupe qui sont utiles ou qui sont nuisibles.	P3, P4, P10, T4, T1, P5
C35	Utiliser des comportements de groupe visant à l'harmonie et à l'encouragement.	C44, C42, C43, C9a
C7	Faire la liste de différentes influences sur l'image de soi, i.e. la famille, les amis, les facteurs physiques, le statut, l'expérience passée - et décrire comment et de quelles façons ces influences ont marqué l'image de soi.	S1, S2, TS1b
S12	Identifier les aspects de l'image de soi qui peuvent servir à nous mettre en valeur ou à mettre en valeur les autres.	S1, S2, TS1b, T10a
S11	Identifier les aspects auto-destructeurs et destructeurs de l'image de soi.	S1, S2, TS1b, T10a
S14	Identifier et faire une liste des occasions où ses propres comportements ne se sont pas trouvés en accord avec ce qu'on avait planifié et voulu.	S2
S15	Identifier et faire une liste des différences qui reviennent souvent entre les comportements réels et ceux qu'on se proposait.	S2, S14
S9	Demander et recevoir du feedback au sujet des perceptions que les autres ont de nous.	P10, T4, C42
S10	Comparer les perceptions qu'ont les autres de soi-même avec ses propres perceptions de façon à pouvoir identifier les similarités et les différences entre les deux.	S9, S1, S2, TS1b, T10a
C37	Faire un compromis ou essayer d'atteindre un consensus lorsque c'est indiqué.	C35, C9a, A11

	Compétence	Compétences pré-requises
C34	Adapter son comportement de façon à pouvoir répondre aux besoins identifiés d'appartenance, d'affection et de contrôle.	C33a, C35, S1, S2
S5	Identifier les influences d'événements marquants sur l'image de soi.	S4, S1, S2, TS1b, T10a
S6	Identifier quelles ont été les décisions majeures faites à la suite d'événements marquants.	S4, S1, P3, P4, T4
TS9	Faire le lien entre les données nouvelles, l'image de soi et les thèmes cognitifs.	S1, S2, TS1b, T10a
TS2	Evaluer les thèmes cognitifs de façon à déterminer s'ils sont réalistes ou s'ils sont des obstacles à notre vie.	TS1b, T10a
TS4a	Relier son image de soi à son propre style d'action, de vie, de pensée et de raisonnement.	S7, S11, S12, S15, S17
TS4b	Retracer les relations de cause à l'effet au sujet de décisions qui ont été prises par soi-même dans son histoire personnelle et identifier les conséquences possibles de choix différents qui auraient pu être faits.	S6, T27, T28, P6a, P3, P4, T4
M3a	Identifier et décrire les occasions favorables à soi-même, qui existent dans le moment ou qui peuvent surgir dans l'avenir.	P5, P3, P4, T4, P6a, S1
M3b	Identifier les décisions majeures à prendre dans le moment ou celles qui pourront être prises dans l'avenir.	P5, P3, P4, T4, P6a, P1
C33a	I entifier les conventions sociales i.e. langage, comportements dans des contextes variés i.e. au travail, dans un restaurant - et répondre de façon appropriée.	P3, P4, P10, T4, T1, P5

	Compétence	Compétences pré-requises
C21	Reconnaître les situations où un style de conversation formelle ou simple est nécessaire.	C33a, C13
T28	Etre conscient et identifier plusieurs causes plutôt qu'une et plusieurs effets lorsque c'est approprié.	T27, T7
C39a	Coopérer et travailler avec ses pairs i.e.- agir de façon plaisante - faire sa part de travail de la bonne façon et à temps - aider les autres et pouvoir les remplacer à l'occasion - accepter la responsabilité de ses propres erreurs.	C34, MR2, C42, C43, C3, C20a
C39b	Coopérer et travailler avec des personnes qui sont en position d'autorité i.e.- suivre les consignes - faire rapport des problèmes et du progrès - accepter la supervision - accepter la critique - respecter les règlements et les limites de responsabilité - demander la permission lorsque c'est nécessaire.	C34, C33b, MR2, C42, P2c, C3, C20a
S16	Identifier et reconnaître le besoin d'amélioration, de changement, d'acquisition de compétences et de formation par rapport à l'image de soi.	TS15a, P3, P4
TS14	Développer un profil personnel dans lequel apparaissent les changements qui ont été planifiés et l'étendue des changements acceptables par rapport aux caractéristiques personnelles et à l'image de soi.	M1d, TS15a, TS15b, S16
TS15a	Intégrer sa compréhension de soi, i.e. mettre ensemble les données qui ont été produites dans l'exploration de soi - afin de produire une description complète de l'image de soi.	S13, T4

	Compétence	Compétences pré-requises
S13	Comparer le "soi idéal" et le "soi réel" afin de pouvoir identifier les ressemblances et les différences entre les deux.	M1c, S10, T25
C43	Donner un feedback positif, négatif ou neutre pouvant comporter ou non de la tension.	C1, A11, C3, C20a, C23, C19, C24, C25a
C24	Exprimer et supporter son propre point de vu en faisant référence à des connaissances, de l'expérience, des observations ou des opinions qui sont reliées à la discussion en cours.	C25a, C17, C23, T1, A6
A5	Décrire ce que vous pensez d'un problème - i.e. ce que vous pensez, croyez et désirez.	P3, P4, A2
A6	Prendre une position en vous basant sur ce que vous pensez.	A5, C25a
C41	Enseigner, expliquer ou démontrer à d'autres des idées, des comportements et des compétences.	TS15a, C25a, C27, C20b, MR2, P6a, P36
T22	Identifier une gamme d'interprétations possibles basées sur un stimulus ou sur une expérience.	T8, P5, T24, P3, P4
T25	Comparer les données de deux ou plusieurs sources et noter les différences ou les contradictions.	T8, T10a
T26	Reconnaître les relations entre les données et les expériences.	T8, T10a
T11b	Faire la distinction entre de l'information pertinente et de l'information non pertinente.	T8, T10a
T20	Evaluer si les analogies sont appropriées ou non.	T39, T10a

	Compétence	Compétences pré-requises
T35	Utiliser de façon consciente des thèmes ou énoncés d'ordre cognitifs de manière à contrôler les stimuli négatifs.	TS1b, S8, C32b
TS15b	Intégrer la compréhension de soi de façon à pouvoir identifier ou créer de nouveaux énoncés cognitifs et de nouveaux modèles de comportements.	S13, M9a, T4, S16
M1d	Faire des plans de changement de façon à s'y préparer ou à le provoquer.	M9a, TS10, TS11, TS15a
TS5	Assimiler des données nouvelles et des expériences nouvelles dans des structures mentales, dans des thèmes cognitifs et dans une compréhension déjà existante - i.e. appliquer une compréhension déjà existante et une compréhension passée à des données nouvelles.	TS15a, T1, TS9, T25, T26, T22
TS6	Ajuster ses structures mentales présentes, ses thèmes cognitifs et sa compréhension pour pouvoir accommoder de nouvelles expériences et de nouvelles données, i.e. adapter sa compréhension et son expérience passée de façon à pouvoir incorporer en soi des expériences et des données nouvelles.	TS15a, T1, TS9, T25, T26, T22
TS3	Quand on adopte son propre point de vue dans une situation, déterminer la raison pour laquelle ce point de vue a été adopté, soit: - sans y penser, par habitude ou intérêt personnel - parce que c'est pratique socialement - à partir d'une conviction raisonnée que sa position est justifiée.	TS15a, P3, P4, T25,
C33b	Identifier les normes sociales et institutionnelles ainsi que les façons dont la société et les institutions sont organisées.	P3, P4, P10, T4, T1, P5
C25a	Identifier les idées principales que l'on veut communiquer et les résultats que l'on attend de sa propre communication.	M2, P3, P4

	Compétence	Compétences pré-requises
C31	Commencer une conversation formelle ou simple.	C25a, C22, C14
C26	Présenter un seul concept à la fois.	C25a, C17, P36
C25b	Faire précéder la conversation par une déclaration d'intention lorsque c'est nécessaire.	C25a, C17
C28	Indiquer au début des énoncés s'il s'agit d'un fait ou d'une opinion.	C25a, C17, T14
A11	Tenir compte des sentiments des autres et adapter son style d'interaction en tenant compte de leurs sentiments.	C9a, C4, C25a, MR2
A12	Prévoir et déterminer les objections possibles de la part des autres et concevoir une approche en conséquence.	C25a, C9a, P6a, T1, MR2
T23	Evaluer les effets du fait d'avoir choisi des perspectives différentes.	T22, T10a
T29a	Généraliser à partir d'expériences ou des données acquises antérieurement.	T1, T26, P6a
T21a	Reconnaître et définir une hypothèse.	T1, T2, T4, T10a
T21b	Vérifier le bien-fondé d'une hypothèse en la comparant à l'information disponible et aux données de base qui ont été vérifiées.	T21a, T19, T11a, T25, T26, T31
P11	Utiliser des compétences de pensée critique de façon à s'assurer que la compréhension des données et les relations entre ces données sont complètes et précises.	T22, T25, T26, T11b, T20
P12a	Exprimer les données d'un problème de plusieurs façons.	P11

	Compétence	Compétences pré-requises
TS7	Alterner les processus d'assimilation et d'accommodation de façon à augmenter progressivement le niveau d'adaptation à l'environnement - i.e. intégrer une nouvelle information dans ce qui reste de l'ancienne information, qui a été révisée par la nouvelle.	TS5, TS6, MR2, M4
TS8	Créer une rupture d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation pour fournir l'occasion de faire émerger un état d'adaptation plus stable, v.g. risquer une nouvelle expérience.	M4
TS12	Modifier ou changer sa réponse ou planifier à l'aide d'une réévaluation cognitive - i.e. de façon cognitive réévaluer rationnellement votre perception des stimuli, votre interprétation, vos croyances irrationnelles, le caractère approprié ou non de vos actions et de vos énoncés au sujet de vous-même.	T22, T25, T26, TS15a, TS15b, TS8, MR2
TS19	Utiliser des compétences de pensée critique pour développer, maintenir et adapter l'image de soi.	TS12
M4	Déterminer des buts et des objectifs à long terme.	MR2, TS15a, M3a, M3b, P36
C27	A mesure que l'on avance, se baser sur les concepts déjà présentés.	C26, C11, C24
C20b	Etre ouvert et sincère avec les autres, i.e. utiliser des compétences permettant d'avoir des réactions immédiates et concrètes.	C43
A7	Commencer une confrontation lorsque c'est nécessaire et approprié.	A6, MR2, A2, C20b, A8, A4
A8	Contrôler ses émotions durant un conflit.	Le respect de soi et des autres; des expériences antérieures réussies.

	Compétence	Compétences pré-requises
A9	Utiliser des compétences visant à "se battre de façon juste" i.e.-déroger du sujet -admettre ses sentiments -demander à l'autre personne de décrire ses sentiments et lui laisser le temps de le faire -utiliser la paraphrase -faire l'examen de ses suppositions et préjugés -parvenir à des solutions à l'amiable	A8, C20b, A11, C5, C8, C9b, T35, T22, T25, T11b, T26, T19, C37
A10	Utiliser des techniques d'affirmation de soi, v.g. le "disque brisé".	A6, MR2, A4, A8, C24
C38	Négocier avec d'autres pour parvenir à une entente	A9, A10, MR2
T29b	Faire des inférences	T22, T19, T11a, T31, P6a, T29a
T30a	Aller au-delà des données immédiates pour déterminer les implications, prédire les conséquences et les résultats.	T29b
T30b	Considérer et prédire des conséquences de second ordre, i.e. les effets secondaires ou les effets-surprises.	T30a
P13	Faire une relation entre un problème et ses connaissances présentes ou passées et ses expériences, de façon à pouvoir clarifier la donnée du problème.	P12b, T26
P14a	Identifier un problème précis et les décisions qui l'accompagnent, en termes de "chaud" - i.e. touchant au moi, v.g. se marier - ou en termes de "froid" -v.g. ouvrir un compte de banque.	T10a
M5	Pour chacun des buts à long terme, identifier des buts à court terme qui leur correspondent.	M4, MR2

	Compétence	Compétences pré-requises
M6	Si des buts différents à court terme sont choisis, prédire leurs effets sur les buts à long terme.	T30a, T30b, M5
M7	Si les buts à court terme ne sont pas réalisés, en prédire les effets sur les buts à long terme.	T30a, T30b, M5
M8	Identifier les buts à court terme qui pourraient permettre la réalisation du plus grand nombre de buts à long terme.	M5, T30a, T30b, T10a
M9a	Choisir la meilleure combinaison de buts à long terme et de buts à court terme.	M8, TS15a
M10	Identifier les rôles futurs qui seront nécessaires pour la réalisation des buts à long terme.	M9a, P3, P4, P6a, T29a
M11	Identifier les compétences existantes qui peuvent être utilisées pour la réalisation des buts futurs.	M9a, TS15a, P3, P4
M13	Identifier et décrire les problèmes qui existent ou qui pourraient surgir dans la réalisation des buts à long terme.	M9a, P3, P4, P6a, P12b
A13	Diriger avec beaucoup d'autorité, i.e. déclarer, donner conseil, diriger, enseigner, demander, spécifier.	C25a, C27, C20b, A10, M9a, TS15a, P36
C40	Diriger d'autres personnes, v.g. des enfants, i.e. exercer une supervision, faire respecter l'ordre, établir des limites et les faire respecter, donner des consignes.	A13
T32	Développer une hypothèse basée sur l'analyse des données.	T29b, T30a, T30b, T11a
T33	Modifier une hypothèse à la lumière de nouvelles données.	T32, T21b
P17	Identifier les moments où des décisions doivent être prises.	P16

	Compétence	Compétences pré-requises
P18	Identifier un certain nombre de choix possibles à chaque moment où une décision doit être prise.	P17
P20	Identifier les valeurs et les thèmes ou les énoncés de nature cognitive qui influenceront le choix des différentes lignes de conduite.	TS15a, TS1b, P18, M9a
P25	I entifier les déficiences et les manques dans l'information.	T25
P24	Se mettre volontairement à la recherche de nouvelles données pertinentes à l'évaluation des différentes lignes de conduite possibles.	T8
P26	S'arrêter sur une information nouvelle, une opinion d'expert ou de l'information technique même si cette information, cette opinion ou ce conseil ne vont pas dans le sens de sa préférence initiale.	P24, C32b, T3
P28	Faire des hypothèses de façon à prédire les conséquences des différentes lignes de conduite.	T32
P29	Pouvoir évaluer et identifier les conséquences négatives et positives de toutes les lignes de conduite connues en considérant: - les profits et les pertes pour soi - les profits et les pertes pour les personnes proches de soi - approbation de soi ou désapprobation de soi - approbation ou désapprobation par les personnes proches de soi.	T10a, T30a, T30b
P30	Identifier pour chaque ligne de conduite les forces qui peuvent l'empêcher ou la faciliter en utilisant l'analyse du champ de forces.	T10b
P31	Etablir une liste prioritaire des différentes lignes de conduite.	T10a

	Compétence	Compétences pré-requises
M12	Identifier les compétences existantes qui peuvent être utilisées pour la réalisation des buts futurs.	M11, P6a
P33	Confirmer une décision qu'on a prise en la communiquant aux autres et en s'engageant à faire un plan et à passer à l'action.	P32, P45
P45	Identifier les personnes proches de soi qui doivent être informées de ce plan ou qui doivent être incluses dans ce plan.	P3, P4, T1, P5, C9a
P35	I entifier les tâches et activités nécessaires.	P32, P3, P4, P6a, P10, P9, P11
P36	Etablir une séquence des tâches et des activités.	P35, T10a
P39	Etablir des normes de qualité, de quantité et de temps.	T9
P40	Etablir un ordre de priorité entre les normes de qualité, de quantité et de temps.	P39, T10a
P37	Identifier les tâches qui ont besoin d'être apprises ou celles pour lesquelles vous avez besoin d'aide.	P35, P3, P4, TS15a
P38	Identifier et estimer les ressources nécessaires pour chacune des tâches requises.	P9, P3, P4, P35
P41	Etablir un échéancier.	P36, P40, T4
M17	Adapter sa vie personnelle de façon à favoriser un changement désiré, v.g. créer de nouveaux modèles de comportement, se joindre à un groupe de pairs ou établir un nouveau groupe de pairs.	TS15b, M9a
P43	Vous engager par rapport à un plan d'action.	P42

	Compétence	Compétences pré-requises
P44	Prévoir et se préparer à un feedback négatif possible quand le plan est mis en oeuvre.	T30b, A12, P42, A10, C42
P46	Informer les personnes proches de soi au sujet du plan.	P45, P42
P47	Demander et accepter de l'aide lorsque c'est nécessaire.	P37
P48	Assigner des tâches aux autres.	P42, P37, A13
M16	Etre fidèle à son engagement à un plan choisi et maintenir sa motivation dans les temps difficiles en se faisant aider par les personnes proches de soi.	P47, P45
P49	Prévoir les demandes futures et les problèmes.	T30a, T30b
P50	Déterminer un plan d'urgence qui pourrait être nécessaire en cas de difficulté.	P49, P42
P53	Etablir des critères concrets de comportement à l'aide desquels évaluer la performance lors de la réalisation de tâches et après qu'elles auront été complétées.	T9, P35
P55	Comparer les résultats des tâches ou du plan d'action avec les résultats qui avaient été prévus, de façon à déterminer l'efficacité de la réalisation, pendant et après.	T2, P4, T30a, T30b, T25
P56	Observer et déterminer les conséquences d'un plan donné pour soi et pour les autres.	T2, P10
P57	Mettre les conséquences en relation avec les actions et la conduite, de façon à voir si les actions furent faits de façon responsable et appropriée.	P56, P54, P15
P58	Modifier ses plans ou ses buts, à la suite de l'évaluation des résultats.	P55, P50, P42

	Compétence	Compétences pré-requises
P59	Evaluer le progrès en fonction de la réalisation des buts à long et à court terme.	P9a, T10a
TS10	Se percevoir comme une construction personnelle existant à l'intérieur de situations construites par soi-même.	Résulte d'expériences positives dans la gestion réussie de sa propre vie
TS11	Se percevoir comme un agent causal qui peut créer de nouvelles perspectives et de nouvelles façons d'entrer en relation avec l'environnement.	Même chose que ce qui précède
M1a	Envisager la gestion de sa propre vie de façon systématique.	Objectif de performance terminale qui nécessite un répertoire complet de compétences
T36	Développer une façon unique de communiquer pour transmettre ses idées et ses sentiments.	Même chose que ce qui précède
T37	Traduire ce que l'on perçoit et ce que l'on comprend à travers des transactions inter-personnelles efficaces.	Même chose que ce qui précède
TS16	Traduire sa compréhension de soi, son image de soi dans l'action.	Même chose que ce qui précède
M14	Etablir et mettre en oeuvre des plans afin de pouvoir réaliser les buts à long terme.	Même chose que ce qui précède
P52	Réaliser un plan destiné à résoudre un problème personnel.	Même chose que ce qui précède
MR3	Utiliser des compétences de solution de problèmes pour résoudre le problème.	Même chose que ce qui précède

BIBLIOGRAPHIE

1. Adler, Ron; Neil Towne, Looking Out/Looking In: Interpersonal Communication. Holt, Rinehart and Winston. San Francisco. 1975

2. Adult Functional Competency: A Summary. The Adult Performance Level Project. The University of Texas. Austin. 1975.

3. A Basis for Choice: Report of a Study Group on Post-16 Pre-Employment Courses. Further Education Curriculum Review and Development Unit. London. 1979.

4. Conger. D. Stuart. Recent Developments in Life Skills Training. A talk to the Life Skills Coaches Conference. Toronto. April 26, 1979.

5. Creating a Career. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1976

6. Driver, Michael J.; Harold N. Schroder; Seigfried Streufert. Human Information Processing. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967.

7. The Dynamics of Like Skills Coaching. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1973.

8. Education and Working Life: The Skills and Competences Used in Working Life. Organization for Economic Co-operation and Development. 1979.

9. Egan, Gerard. The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, California. 1975.

10. Evaluation of life Skills Training. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1974.

11. Hearn, Joan. More Life Skills. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Division du développement avancé. Emploi et Immigration Canada. Ottawa. 1981.

12. Hersey, Paul; Kenneth H. Blanchard. Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 1972.

13. Hopson, Barrie: Mike Scally. Life Skills Teaching Programmes. Counselling and Career Development Unit. Leeds University. 1979.

14. Life Skills Coaching Manual. Training Research and Development Station. Prince Albert, Sask. 1973.

15. Morris, Kenneth T.; Kenneth M. Cinnamon. A Handbook of Verbal Group Exercises. CMA Publishing Co., Kansas City. 1974.

16. The Moving On! Series. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Division du développement avancé. Emploi et Immigration Canada. Ottawa.

17. Mullen, Dana. A Conceptual Framework for the Life Skills Program. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Emploi et Immigration Canada. Ottawa. 1981.

18. Nelson, Robert E.; Nancy A. Flexman; James A. Leach; Thomas J. Scanlan. Methods and Materials for Teaching Occupational Survival Skills. Illinois State Board of Education. Department of Adult, Vocational and Technical Education. Springfield, Illinois. 1979.

19. Peavy, R. Vance. Decision, Commitment and Counselling Interventions. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. CEIC. 1979.

20. Pedler, Mike; John Burgoyne; Tom Boydell. A Manager's Guide to Self Development. McGraw-Hill. London. 1978.

21. PLACE: Guided Steps to Employment Readiness. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Emploi et Immigration Canada. Ottawa. 1980.

22. Priestley, Philip; James McGuire; David Flegg; Valerie Hemsley; David Welham. Social Skills and Personal Problem Solving: A Handbook of Methods Tavistock Publications. London. 1978.

23. Prigley, Eszter. Special Needs Clients: Developing an Operational Definition. Groupes des projets de recherche. Politique stratégique et planification. Emploi et Immigation. Ottawa. 1975.

24. Richmond, P.G. An Introduction to Piaget. Routledge and Kegan Paul Ltd. London. 1970.

25. Ross, Gladys G., ed. Workshop Presentations of the World Seminar on Employment Counselling. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Emploi et Immigration Canada.

26. Scott, Harry V. Cognitive Analysis of a Curriculum: An Application of Taxonomy of Educational Objectives. Columbia University, Educational Division, University Microfilms, Inc. Ann Arbor, Michigan. 1966.

27. Selz, Nina. The Teaching of Employability Skills: Who's Responsible? The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University. Columbus, Ohio. 1980.

28. Selz, Nina A.; Deborah Dye Coleman. In the Public's Opinion: Consumer Economic Competencies for the School. The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University. Columbus, Ohio. 1980.

29. Smith, Arthur De W. Generic Skills: Keys to Job Performance. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Division du développement avancé. Emploi et Immigration Canada. Ottawa. 1978.

30. Smith, A.D.; J.J.O. Berry; P.S. Jarvis; B.D. Rosove. A Systematic and Behavioural Approach to Counselling. Direction de l'analyse et du développement. Professions et carrières. Emploi et Immigration Canada. Ottawa. 1975.

31. Smith, Maury. A Practical Guide to Value Clarification. University Associates, Inc. La Jolla, California. 1977.

32. Stanton, G.P.; E.P. Clark; R. Stradling; A.G. Watts. Developing Social and Life Skills: Strategies for Tutors. Further Education Curriculum Review and Development Unit. London. 1980.

33. Tiedeman, David V. New Energy for the 80's: "I" Power. Keynote address, 1980 CVIS/Discover Meeting, Niagara Falls, N.Y. 24 October 1980.

34. Toward Better Work Attitudes: A Teacher-Oriented Curriculum Model to Help Vocational Students Develop Positive Work Attitudes. U.S. Office of Education. Developed by the Ceres Unified School District. Ceres, Ca.